



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

Trayectorias invisibles: girando el eje del relato sobre el rezago en la carrera de Trabajo Social

Jenny Segovia Bustos

Agosto, 2025



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Comisión Sectorial
de Enseñanza
y Educación Permanente



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Autora: Jenny Segovia Bustos

Título: Trayectorias invisibles: girando el eje del relato sobre el rezago en la carrera de Trabajo Social

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Tutora: Dra. Sandra Sande

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Comisión Sectorial
de Enseñanza
y Educación Permanente



ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mi tutora, la Doctora Sandra Sande, por su incesante apoyo a lo largo de todo este proceso. Su lectura crítica y su valiosa experiencia situada fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Gracias, Sandra, por ser la salvadora en cada momento de dificultad y por tu incondicional amistad.

Mi sincero agradecimiento también a las estudiantes que generosamente participaron en esta investigación. Su apertura y confianza fueron pilares esenciales para la riqueza de los resultados obtenidos.

A Diana Turrión, de la Secretaría Académica de la Maestría, mi gratitud por su invaluable gestión y disposición constante. A Mercedes Collazo, miembro del Comité Académico de la Maestría, agradezco profundamente su paciencia, su escucha atenta y el impulso que me brindó para perseverar y no abandonar este camino.

A mis compañeros y compañeras de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales, gracias por las enriquecedoras ideas, la buena onda y las ganas de siempre. Su apoyo ha sido fundamental en mi día a día.

A la Comisión Académica de Posgrado (CAP), mi agradecimiento por la beca para estudios de Maestría que me facilitó enormemente iniciar y cursar la Maestría. Esta ayuda me permitió disfrutar de mi embarazo mientras avanzaba en mis estudios de posgrado, un apoyo que valoro profundamente.

Finalmente, extendiendo mi agradecimiento al Tribunal que evalúa esta tesis. Sus lecturas y sugerencias son una invaluable oportunidad para mi crecimiento profesional y me motivan a seguir profundizando en el estudio de las trayectorias estudiantiles. A través de mi trabajo, espero devolver el valioso aporte que me brindó la Universidad al permitirme acceder, transitar, egresar y desarrollarme profesionalmente en este espacio.

Resumen: La presente investigación aborda la problemática del rezago educativo en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS-Udelar). El objetivo general es comprender y analizar en profundidad las experiencias de rezago educativo en estudiantes de esta carrera, explorando cómo estas vivencias influyen en su trayectoria académica, sus percepciones sobre el desarrollo personal y sus expectativas de inserción profesional. Se adoptó un enfoque metodológico cualitativo a través de un estudio de caso, utilizando como técnica de recolección las entrevistas en profundidad. El análisis se realizó con un enfoque temático narrativo. Los hallazgos revelaron que el rezago educativo es una experiencia compleja, intrínsecamente ligada a una interacción de factores personales, sociales, económicos e institucionales. A nivel personal, el origen social como primera generación universitaria, la reproducción de roles de género y la presencia o ausencia de redes de apoyo entre pares emergen como elementos significativos. Los aspectos emocionales y la ocurrencia de puntos de inflexión vitales también modulan las trayectorias. En el plano socioeconómico, la necesidad de conciliar responsabilidades laborales y familiares tensionan el avance curricular. Un hallazgo crucial es la resignificación del rezago por parte de las estudiantes, quienes no lo perciben únicamente como un fracaso, sino también como un espacio para la reflexión, la maduración personal y la redefinición de prioridades. En cuanto a los factores institucionales y académicos, se identificaron desafíos como la falta de articulación curricular, la comunicación con los equipos docentes y la ausencia de espacios formales de acompañamiento. No obstante, se valoró el apoyo de docentes comprometidos, especialmente en la práctica preprofesional. La investigación también exploró cómo la feminización de la carrera y los estereotipos de género influyen en las experiencias de las estudiantes y en la percepción de la profesión. Finalmente, las expectativas laborales se ven matizadas por la incertidumbre en un mercado precario, a pesar del fuerte compromiso vocacional de las futuras profesionales. Las conclusiones principales subrayan la necesidad de que las políticas y prácticas universitarias adopten una perspectiva que reconozca y valore la diversidad de las trayectorias estudiantiles. Se enfatiza la importancia de implementar estrategias de apoyo integral, fortalecer la articulación curricular y promover pedagogías inclusivas. Asimismo, se destaca la urgencia de abordar las desigualdades de género en la formación y de trabajar en el reconocimiento y la legitimación del Trabajo Social en la sociedad. Finalmente, se incorporan algunas sugerencias a nivel de intervención académica y política universitaria.

Abstract: This research addresses the issue of educational lag in the Social Work program at the Faculty of Social Sciences (FCS-Udelar). The general objective is to understand and analyze in depth the experiences of educational lag in students of this program, exploring how these experiences influence their academic trajectory, their perceptions of personal development, and their professional insertion expectations. A qualitative methodological approach was adopted through a case study, using in-depth interviews as the data collection technique. The analysis was carried out with a narrative thematic approach. The findings revealed that educational lag is a complex experience, intrinsically linked to an interaction of personal, social, economic, and institutional factors. On a personal level, social origin as first-generation university students, the reproduction of gender roles, and the presence or absence of peer support networks emerge as significant elements. Emotional aspects and the occurrence of key life turning points also shape the trajectories. In the socio-economic sphere, the need to reconcile work and family responsibilities strains curricular progress. A crucial finding is the re-signification of lag by the students, who perceive it not only as a failure but also as a space for reflection, personal maturation, and the redefinition of priorities. Regarding institutional and academic factors, challenges such as the lack of curricular articulation, communication with teaching teams, and the absence of formal support spaces were identified. However, the support of committed teachers, especially in pre-professional practice, was valued. The research also explored how the feminization of the program and gender stereotypes influence the students' experiences and the perception of the profession. Finally, job expectations are tempered by uncertainty in a precarious market, despite the strong vocational commitment of future professionals. The main conclusions underscore the need for university policies and practices to adopt a perspective that recognizes and values the diversity of student trajectories. The importance of implementing comprehensive support strategies, strengthening curricular articulation, and promoting inclusive pedagogies is emphasized. Furthermore, the urgency of addressing gender inequalities in training and working towards the recognition and legitimization of Social Work in society is highlighted. Finally, some suggestions at the level of academic intervention and university policy are incorporated.

Tabla de contenido

Introducción.....	10
1. Problema de investigación.....	12
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	14
2. Marco teórico.....	15
2.1. El rezago educativo en la Educación Superior.....	17
2.2. Rezago y desigualdades al interior de la universidad.....	19
2.3. El enfoque de trayectorias en ciencias sociales.....	22
3. Antecedentes específicos.....	27
3.1. Estudios de trayectorias escolares.....	27
¿Vía formativa o itinerario formativo?.....	28
Trayectorias intermitentes.....	29
3.2. Estudios sobre trayectorias estudiantiles en Udelar.....	30
4. Metodología.....	37
4.1. Tipo de diseño.....	37
4.2. Técnicas de investigación.....	38
4.3. Selección de informantes.....	40
4.4. La dinámica de entrevista.....	42
4.5. Método de análisis.....	45
5. Contextualización.....	48
5.1. Matrícula en la Universidad de la República.....	49
5.3. Perfil de egreso de la Facultad de Ciencias Sociales.....	51
5.4. Espacios institucionales de acompañamiento y seguimiento de la trayectoria educativa.....	51
5.5. Resultados educativos.....	52
5.5.1. Perfil de ingreso.....	53
5.5.2. Tránsito.....	56
5.5.3. Egreso.....	60
5.5.4. Síntesis.....	65
5.6. La carrera de Trabajo Social.....	66
6. Resultados de la investigación: narrativas.....	69
Soledad: la facultad como refugio.....	70
La llegada a la universidad: un camino de transiciones.....	70
“Siempre me gustó”.....	71
Desafíos institucionales.....	73
Proyecciones a futuro.....	74
Reflexiones finales.....	75
Florencia: resignificar el tiempo y la trayectoria.....	76
El significado otorgado al rezago.....	76
Llegar, permanecer y transcurrir.....	77
La elección de la carrera: entre el linaje materno y el compromiso social.....	80
Desafíos institucionales: una comunicación cuidadosa.....	82
Mirar para adelante: terminar y seguir.....	85

Reflexiones finales.....	87
Micaela: una caída para el impulso.....	88
El quiebre antes del “clic”.....	88
El embarazo: “ya no terminé el liceo de gurisa”.....	89
Navegar en lo desconocido.....	90
Dificultades académicas y frustración: superando los obstáculos.....	91
Las expectativas sobre el rol profesional y la inserción laboral.....	92
Reflexiones finales.....	94
Natalia: Entre lo curricular y el espacio de pertenencia.....	95
El origen.....	95
Tomar el ritmo.....	96
“Con ellas”.....	98
Los aspectos curriculares.....	99
La práctica como momento fundacional.....	102
Inserción laboral y proyecciones a futuro.....	103
Reflexiones finales.....	105
Carolina: la importancia de la diversidad en la trayectoria educativa.....	106
Entender la universidad.....	106
La legitimidad de la carrera y de la profesión.....	108
Articulación entre disciplinas y vínculos en el espacio académico.....	110
Proyecciones a futuro y expectativas sobre la inserción laboral.....	111
Reflexiones finales.....	113
Lorena: el encuentro con la vocación.....	115
Recorridos antes del Trabajo Social.....	115
Los aspectos curriculares.....	117
“Era mi ritmo”.....	119
Expectativas futuras: de estudiante a Trabajadora Social.....	120
Reflexiones finales.....	121
7. Discusión de resultados.....	123
Factores personales.....	124
El significado otorgado al rezago.....	126
Aspectos institucionales y académicos percibidos que influyen en el rezago.....	129
El género en la carrera de Trabajo Social.....	130
Itinerarios anticipados.....	132
8. Consideraciones finales.....	134
Referencias bibliográficas.....	137

Tabla de tablas

Tabla 1. Distribución de la matrícula por Areas de la Udelar según sexo. Año 2023.....	50
Tabla 2. Distribución (%) de ingresantes por tramos de edad según año.....	54
Tabla 3. Distribución de estudiantes ingresantes según región de finalización de Educación Media (%). 55	
Tabla 4. Distribución (%) de estudiantes activos por licenciatura según año.....	57
Tabla 5. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial ajustada, por sexo según cohorte de ingreso.....	58
Tabla 6. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial ajustada, por tramos de edad según cohorte de ingreso.....	58
Tabla 7. Tasa de abandono (%) a dos años de ingreso por cohorte según sexo.....	59
Tabla 8. Tasa de abandono (%) a dos años de ingreso por cohorte según tramos de edad.....	60
Tabla 9. Distribución (%) de los egresos por licenciatura según año de egreso.....	61
Tabla 10. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Ciencia Política por sexo según año de egreso.....	61
Tabla 11. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Desarrollo por sexo según año de egreso.....	62
Tabla 12. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Sociología por sexo según año de egreso.....	62
Tabla 13. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Trabajo Social por sexo según año de egreso.....	62
Tabla 14. Años promedio al egreso por licenciatura (desde el ingreso al Ciclo Avanzado).....	63
Tabla 15. Años promedio al egreso para mujeres y varones (desde el ingreso a FCS).....	64
Tabla 16. Escolaridad promedio de los egresados por licenciatura y año de egreso.....	64
Tabla 17. Escolaridad promedio de egresados para mujeres y varones por año de egreso.....	65

Tabla de gráficos

Gráfico 1. Evolución de la matrícula UDELAR por año.....	49
Gráfico 2. Evolución de la matrícula de ingreso por año y sexo. Facultad de Ciencias Sociales.....	53
Gráfico 3. Autopercepción de habilidades académicas, respuestas “Bueno” y “Muy bueno” por año. Facultad de Ciencias Sociales.....	56
Gráfico 4. Matrícula a licenciatura por año. Facultad de Ciencias Sociales.....	59

Introducción

El rezago educativo en la educación superior es un fenómeno complejo que afecta a un número significativo de estudiantes, con implicaciones tanto individuales como sociales. Este estudio se propone explorar cómo viven y perciben los estudiantes de Trabajo Social en situación de rezago educativo su experiencia académica, considerando tanto los factores internos (motivación, autoeficacia) como externos (contexto socioeconómico, apoyo institucional) que influyen en su trayectoria. A través de un abordaje cualitativo biográfico se busca comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes, sus percepciones, emociones y estrategias de afrontamiento. Al hacerlo, se pretende contribuir a una comprensión más profunda de las desigualdades educativas y a diseñar intervenciones más efectivas para apoyar a los estudiantes en situación de rezago.

El marco teórico propuesto se basa en los estudios sobre trayectorias educativas, los cuales enfatizan la importancia de analizar los procesos de cambio y transformación a lo largo del tiempo. Asimismo, se retomará la teoría de Bourdieu sobre el capital cultural y el habitus para comprender cómo las desigualdades sociales influyen en las trayectorias educativas. Además, se considerarán los aportes de Tinto (1992) y Latiesa (1992) sobre los factores institucionales y personales que pueden contribuir al rezago, así como el enfoque de trayectorias intermitentes de Terigi (2007). A través de este marco teórico, se busca analizar cómo los estudiantes de Trabajo Social negocian las expectativas institucionales, las presiones sociales y sus propias aspiraciones, construyendo así trayectorias educativas únicas y diversas.

Desde comienzos de siglo, han proliferado los estudios sobre trayectorias estudiantiles en la Educación Superior. Habitualmente están asociados al seguimiento de cohortes o generaciones de ingreso, donde se observan recorridos por la oferta curricular analizando el corrimiento o el ajuste a la propuesta teórica del Plan de Estudios. Este tipo de estudios, que mayormente son de corte cuantitativo, permiten disponer de información sustantiva para el monitoreo de los planes de estudio y la incorporación de mejoras en relación a las mallas curriculares. En general, los indicadores presentan desagregaciones por variables básicas de clasificación, como el sexo, la edad, la región de procedencia y recientemente el clima educativo del hogar o el nivel educativo de los padres. Si bien estos estudios son fundamentales y han sido la piedra angular de los sistemas de seguimiento de trayectorias, en

general no profundizan en grupos poblacionales específicos o en dimensiones concretas como el rezago educativo o el abandono. Desde un enfoque descriptivo y con intenciones universalistas, la información que ofrecen permite identificar grandes áreas de problemas o cambios en los perfiles de estudiantes o de sus cursadas.

En este trabajo se propone realizar un estudio de caso, a partir de entrevistas en profundidad a estudiantes de la carrera de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales en la sede en Montevideo. Para definir el universo se seleccionaron estudiantes con rezago en su trayectoria y que hubiesen cursado las prácticas pre profesionales. La técnica de investigación corresponde a entrevistas en profundidad, realizadas en uno o más encuentros, con instancias presenciales y virtuales o sólo virtuales. Las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre del año 2020.

El trabajo se organiza en ocho capítulos, iniciando por el problema de investigación con los objetivos generales y específicos. El segundo capítulo refiere al marco teórico, vinculado al rezago educativo y trayectorias estudiantiles. El capítulo tres recoge los antecedentes específicos en el estudio de trayectorias en educación y las investigaciones específicas sobre trayectorias estudiantiles en la Udelar. En el cuarto capítulo se presenta la metodología, las técnicas aplicadas y la estrategia de análisis. El siguiente capítulo ofrece una caracterización general de la Universidad de la República, de la Facultad de Ciencias Sociales y de la carrera en Trabajo Social, a partir de datos de estructura y composición de la población estudiantil, así como reglamentaciones y características de la oferta educativa. Posterior a la presentación de los aspectos formales, en el capítulo seis se incorporan las narrativas sobre las trayectorias educativas que surgen de las entrevistas, seguido de un capítulo de discusión de los aspectos observados, para cerrar con un capítulo de conclusiones.

1. Problema de investigación

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un crecimiento significativo en términos de matrícula y acceso. Sin embargo, este aumento no ha ido acompañado de una mejora equivalente en las tasas de egreso o en los resultados educativos de los estudiantes. Un fenómeno persistente es el rezago educativo, entendido como el retraso en el avance curricular de los estudiantes respecto a los tiempos previstos en el plan de estudios.

Diversos factores contribuyen a este rezago, tales como las situaciones socioeconómicas, dificultades académicas, deficiencias en la orientación educativa previa, falta de apoyo institucional o redes de sostén. Este problema no solo afecta a los estudiantes de manera individual, sino que también tiene implicaciones para la eficiencia del sistema educativo, la calidad de la educación y la equidad en el acceso a oportunidades de formación profesional.

Más allá de sus implicaciones estructurales, el rezago educativo representa una experiencia personal compleja para quienes lo viven. Para muchos, supone enfrentarse a sentimientos de frustración, ansiedad e incluso fracaso, al no poder cumplir con los tiempos académicos estipulados. Este retraso impacta en la autoestima y en la percepción de sus propias capacidades, al tiempo que les colocan en una posición de vulnerabilidad frente a sus pares, quienes avanzan en sus estudios sin dificultades.

El rezago también afecta la integración social de los estudiantes en su entorno académico, ya que aquellos que quedan rezagados tienden a experimentar aislamiento o desconexión de sus compañeros. Además, se observan dificultades en la construcción de redes de apoyo dentro de la universidad, lo que puede agravar aún más su situación. Este aspecto emocional y social del rezago rara vez es abordado con la profundidad que amerita, y es fundamental para comprender cómo los estudiantes enfrentan y perciben su trayectoria.

En este sentido, el rezago educativo no sólo ralentiza el desarrollo académico de los estudiantes, sino que afecta de manera integral su experiencia en la universidad, comprometiendo su bienestar emocional y social, además de su rendimiento académico. Las instituciones de educación superior y la Universidad de la República (Udelar) en particular, han ido incorporando estrategias para abordar esta realidad de una manera más humana y centrada en las necesidades de los estudiantes. A pesar de que este problema ha sido abordado en estudios anteriores, existe un vacío en la comprensión profunda del sentido y la experiencia

subjetiva que los estudiantes otorgan a esta situación. Además, las estrategias institucionales para mitigar el rezago educativo parecen ser insuficientes, lo que resalta la necesidad de investigar a fondo las causas y las implicaciones del rezago desde la perspectiva de los propios estudiantes.

El rezago no sólo representa un desfase en los tiempos académicos formales, sino que también adquiere un significado subjetivo para quienes lo viven, afectando la percepción de sí mismos y su trayectoria académica y profesional. Comprender cómo los estudiantes interpretan y enfrentan esta etapa de su vida universitaria permite identificar las implicaciones emocionales, sociales y académicas que conlleva, así como los factores que contribuyen a que algunos logren sobrellevar el rezago, mientras que otros se ven atrapados en dinámicas que dificultan su avance. Al estudiar esta dimensión, es posible generar conocimiento que contribuya a diseñar políticas y programas más efectivos para apoyar a aquellos que se encuentran en esta situación.

La presente investigación busca conocer de manera integral cómo el rezago impacta en los procesos de enseñanza, las emociones y las relaciones sociales de los estudiantes, narrado por sus protagonistas. La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo construyen los estudiantes de Trabajo Social en situación de rezago sus trayectorias educativas, y qué factores sociales, institucionales y personales influyen en estas trayectorias?

Objetivo General

El objetivo general de esta investigación es comprender y analizar las experiencias de rezago educativo en estudiantes de la carrera de Trabajo Social (FCS-Udelar), explorando cómo estas vivencias impactan en su trayectoria educativa, así como las percepciones en torno a su desarrollo personal y su inserción profesional. A través de un estudio de caso con enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad, se busca indagar en las percepciones y sentimientos que los estudiantes asocian con el fenómeno del rezago, con el fin de identificar causas subyacentes y posibles formas de intervención para mejorar las condiciones de retención y éxito académico.

Objetivos Específicos

1. Explorar los factores personales, familiares y sociales que influyen en el rezago educativo de los estudiantes entrevistados, identificando cómo interactúan estos elementos en las trayectorias de los estudiantes.
2. Indagar el significado otorgado al rezago, como experiencia de tránsito por la Universidad.
3. Identificar los factores institucionales y académicos que influyen en el rezago educativo de los estudiantes entrevistados y cómo interactúan estos elementos en las trayectorias de los estudiantes.
4. Conocer las percepciones respecto a la inserción laboral y las oportunidades profesionales de los estudiantes con rezago y sus proyecciones a futuro relativas a la carrera.

2. Marco teórico

La palabra trayectoria remite a distintas etapas que transita un individuo a lo largo de la vida. En el ámbito educativo se puede definir como el tránsito por el sistema formal de escolarización. En general, éste se organiza en base a cohortes teóricas o generaciones de ingreso, de las cuales se espera un recorrido lineal. La forma como se evalúa ese itinerario es a través de indicadores de aprobación, rezago o abandono. En términos generales cualquier desviación de esas trayectorias es indicio de algún tipo de falla, se considera una anormalidad, lo cual frecuentemente descansa en la valoración del fracaso individual de los estudiantes (Casal & Lofeudo, 2013).

Las representaciones sociales en torno a la escolarización, han naturalizado la idea del tránsito estudiantil como un itinerario progresivo de tipo lineal, estandarizado por las instituciones encargadas del proyecto curricular. Éstas son las trayectorias teóricas o “esperadas” de un estudiante ideal. En los últimos años, a partir de la acumulación de estudios desde diversas disciplinas y con diversos enfoques, se ha observado que el “estudiante ideal” dista mucho del estudiante real, incluso en los casos de egreso, donde se logra cumplir con el itinerario previsto pero en tiempos que superan la duración teórica propuesta en los Planes de Estudio (Bertoni, 2005). Esta realidad se constata particularmente en el sistema universitario público, donde varios estudios confirman que el rezago es parte de la trayectoria estudiantil en la mayoría de la población universitaria.

Algunos autores observan que las trayectorias estudiantiles reales expresan los modos en que gran parte de los jóvenes transitan su formación (Casal & Lofeudo, 2013; Latiesa, 1992; Tinto, 1992; entre otros), lo cual ocurre de forma heterogénea, con la existencia de diversas modalidades de tránsito. Esto es consistente con la propuesta curricular de planes flexibles, lo cual sin embargo no siempre se expresa en las modalidades de gestión administrativas y/o en las estrategias pedagógico-didácticas que se desarrollan en el salón de clase. De esta manera se presenta una contradicción entre la propuesta curricular teórica y su desarrollo empírico, lo cual puede llevar a resultados negativos en término de rendimiento de los estudiantes.

El rendimiento estudiantil o académico es un constructo valorativo sobre el proceso educativo que se encuentra presente en el ámbito de las instituciones educativas y que, a su vez, se

expresa de manera empírica mediante un conjunto de manifestaciones específicas y relacionadas entre sí (Fernández et al., 2006), las cuales se materializan en resultados de cursos y exámenes (aprobación / reprobación) y en calificaciones.

En el rendimiento académico existe una interrelación de factores vinculados a la estructura social y aquellos que dependen de la institución, ya sea a través de las reglas establecidas en el currículum, como el clima organizacional, que influye en los procesos y resultados del pasaje de los estudiantes por la institución. En lo que refiere a la estructura social, históricamente desde la sociología se consideró que el origen social de los estudiantes era la principal variable explicativa de los resultados académicos. Sin embargo, estudios más recientes muestran que las trayectorias reales de los estudiantes se dan con discontinuidades, rupturas e intermitencias (Terigi, 2007), es decir, diversos recorridos, intereses y obstáculos, que si bien muestran cierta regularidad en términos socioeconómicos, no sólo deben ser observadas desde esta perspectiva y no siempre suponen un fracaso para quienes lo transitan.

Dados los objetivos de este trabajo, este capítulo se distribuye en tres secciones. En la primera sección se presenta un recorrido teórico sobre definiciones e investigaciones del rezago educativo en la Educación Superior. Seguidamente se presentan autores clásicos que han abordado el estudio de las desigualdades educativas y que continúan vigentes para explicar algunos aspectos relativos a la reproducción de las desigualdades. A estas perspectivas, se suman estudios que provienen de temáticas contemporáneas donde se visibilizan las desigualdades al interior de la universidad. La masificación del acceso a la universidad ha puesto en escena las diferencias en los perfiles de los estudiantes, ampliando las bases sociales de nuestros estudiantes pero amplificando las brechas, ubicando a estos estudiantes en los márgenes de la cursada, con idas y vueltas, distintos caminos para el retorno, cuando éste ocurre. En este sentido, se reseñan algunas pistas conceptuales desde estudios contemporáneos.

Finalmente se presenta una sección sobre los estudios de trayectorias en ciencias sociales como marco referencial. No existe una definición única relativa a cuál es la delimitación de los estudios de trayectorias. Mientras algunos autores lo consideran un marco de referencia teórico-conceptual desde donde posicionar el marco teórico (Ferrarotti, 1990), otros autores lo consideran una estrategia metodológica (Bertaux, 1999). Cómo en otros aspectos de una investigación de este tipo, el lugar que ocupa el concepto de trayectorias se define en base a

los objetivos de la investigación. En esta tesis se ha decidido considerarlo un marco referencial para comprender el proceso de tránsito estudiantil con rezago. Por esta razón, en este apartado se presentan referencias teóricas al estudio de trayectorias en ciencias sociales.

2.1. El rezago educativo en la Educación Superior

El rezago educativo en la educación superior es un fenómeno multidimensional que tiene efectos en el desarrollo académico de los estudiantes como en su bienestar personal, emocional y social. El concepto de rezago refiere a la irregularidad en el ritmo de avance en la carrera, caracterizado por sostener las actividades de forma espaciada y discontinua, por fuera de las trayectorias sugeridas y de lo prescripto en el Plan de Estudios. Se trata de un régimen de cursado ad hoc que repercute en varios aspectos, como el desfase generacional, las dificultades para integrarse en tareas colectivas y el acceso a redes de sostén y de información que faciliten el tránsito académico. Según estudios realizados por autores como Tinto (1989) y Latiesa (1992), las causas del rezago educativo son diversas y existe una interrelación de factores vinculados a la estructura social y aquellos que dependen de la institución, ya sea a través de las reglas establecidas en el currículum, como el clima organizacional, que influye en los procesos y resultados del pasaje de los estudiantes por la institución.

En términos de gestión de la enseñanza, el abandono y el rezago son fenómenos que explican los desajustes en el sistema. Sin embargo, no todas las experiencias de abandono y rezago deben ser evaluadas como problemáticas, los estudiantes pueden abandonar sus estudios universitarios por entender que se equivocaron en la elección o prefieren cambiarse de carrera. En este sentido, Tinto plantea que “existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de “deserción”; más no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional” (Tinto, 1989, p. 5). El autor plantea que se debe prestar atención a dos tipos de comportamiento muy diferentes: la exclusión académica y la deserción voluntaria (Tinto, 1989; Tinto, 1992). El primer caso refiere a las condiciones institucionales que habilitan el proceso de abandono, mientras que la “deserción” voluntaria refiere a los comportamientos individuales, como los descritos precedentemente.

En el caso del rezago, puede ocurrir que los estudiantes elijan una modalidad de cursado más prolongada de manera de obtener mejores calificaciones, es decir, rendir menos actividades pero dedicarle mayor tiempo a la preparación de éstas, de manera de mejorar los resultados en su escolaridad. Por otro lado, se encuentran los estudiantes que salen del sistema o se rezagan por deficiencias académicas, es decir bajo rendimiento. En la literatura se han identificado diversos factores asociados al abandono y al rezago en los estudios terciarios, los cuales están relacionados entre sí e interactúan en el proceso de tránsito por los estudios. Los mismos se pueden resumir en cuatro categorías: factores de tipo social, personales o individuales, factores de tipo psicológico y los relativos a la institución.

Entre los factores sociales, se subraya el peso del nivel socioeconómico, el clima educativo del hogar, el nivel cultural de los estudiantes y las percepciones sobre las posibilidades de empleo. Las variables personales refieren a deficiencia en la preparación académica previa, problemas familiares, falta de motivación, decisiones vocacionales imprecisas y expectativas desajustadas con la propuesta institucional, entre otras. Las psicológicas analizan conductas relacionadas con lo afectivo y las habilidades de relacionamiento, junto con la presencia o ausencia de depresión, ansiedad, consumo problemático de drogas y alcohol, por citar algunos. Por último, la dimensión institucional analiza la relación con planes de estudio rígidos, demasiada carga horaria de aula, problemas de gestión administrativo – académica, clima organizacional, relación docente – alumno (tanto cuantitativa como cualitativa), mayor énfasis en didácticas de enseñanza basadas en el aprendizaje de tipo memorístico y por tanto superficial, menor adquisición de habilidades, escasa preparación docente con falta de estrategias pedagógicas y falta de sistemas de apoyo al estudiante (Tinto, 1989; Latiesa, 1992; Valle Gómez-Tagle, 2012).

El fenómeno del rezago se vincula con el abandono, en la medida que un rezago sostenido en el tiempo puede culminar en abandono temporal o definitivo de los estudios. Asimismo también se encuentra relacionado con el rendimiento académico, donde experiencias sistemáticas de reprobación, combinadas con bajas calificaciones pueden conducir a la desvinculación. Finalmente se debe prestar atención al momento en que ocurre el abandono o el rezago. Independientemente de los contextos institucionales que siempre pueden operar en las distintas modalidades de abandono, se puede afirmar que cuando éste ocurre en etapas tempranas de la trayectoria universitaria, específicamente en el primer año de la carrera, se encuentra más vinculado a desajustes en las expectativas sobre la condiciones de vida estudiantil o académica que pueden conducir a decepciones tempranas (Tinto, 1989), mientras

que en niveles más avanzados se puede relacionar a presiones o demandas del mercado laboral que llevan a los estudiantes a abandonar para dedicarse a trabajar a tiempo completo (Latiesa, 1992). En ambos casos, se encuentra latente el retorno al sistema universitario en cualquier momento, situación en la que los estudiantes pasarían a experimentar rezago, lo cual muestra lo relacionado que están ambos fenómenos.

2.2. Rezago y desigualdades al interior de la universidad

El rezago educativo se encuentra estrechamente ligado a las desigualdades al interior de la universidad. Estudios como los de Tinto (1987) y Rockwell (1997) sugieren que el rezago no sólo es un síntoma de desigualdades previas al ingreso a la universidad, sino también una consecuencia de las barreras internas que enfrentan los estudiantes. Factores como la falta de apoyo académico, las dificultades para acceder a material educativo, la precarización del trabajo docente y las políticas de evaluación que no consideran las diferencias socioeconómicas o de aprendizaje, contribuyen a la perpetuación del rezago.

Las desigualdades al interior de la universidad son un fenómeno complejo que abarca múltiples dimensiones, tales como el origen social, el género, la ascendencia étnico-racial, entre otros como la situación de discapacidad. A lo largo de los años, diversos estudios han examinado cómo estas desigualdades afectan no solo el acceso a la educación superior, sino también la permanencia, el rendimiento académico y las posibilidades de inserción profesional.

Pierre Bourdieu ha señalado la importancia del capital cultural y social en el éxito académico, argumentando que los estudiantes provenientes de familias con menores recursos o apoyo académico pueden enfrentar mayores dificultades para adaptarse y avanzar en sus estudios, lo que contribuye al rezago y al abandono. La obra de Bourdieu y Passeron (1974): “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, ha sido central en el análisis sociológico de la educación y las trayectorias educativas, donde se plantea que las mismas no son simplemente una secuencia de etapas escolares, sino un proceso dinámico y complejo influenciado por múltiples factores sociales, culturales y económicos. La trayectoria educativa es vista como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un individuo en el sistema educativo, que está moldeada por su habitus, su capital cultural y las características del campo educativo.

El habitus es el conjunto de disposiciones, esquemas de percepción y acción que un individuo adquiere a través de su socialización, opera a nivel subconsciente y refleja las experiencias sociales de cada individuo. El habitus influye en las elecciones educativas, las estrategias de aprendizaje y las expectativas de éxito académico. Por su parte, el capital cultural se refiere a los conocimientos, habilidades y disposiciones valoradas en el sistema educativo. Los estudiantes con mayor capital cultural, generalmente provenientes de familias con mayor nivel socioeconómico, tienen más facilidad para adaptarse a las demandas escolares y alcanzar el éxito académico. Por último, el campo educativo es el espacio social donde se producen las luchas de poder y se definen las reglas del juego. El capital cultural es una moneda de cambio en este campo, y aquellos que poseen más capital cultural tienen más oportunidades de ascender en la jerarquía educativa. En este sentido, los estudiantes de clases altas tienen un habitus que los predispone a sentirse cómodos y seguros en el ambiente escolar, lo que les permite avanzar y cumplir con lo esperado en cada etapa. Por el contrario, los estudiantes de clases bajas tienden a desarrollar un habitus que les hace percibir la educación como un espacio ajeno, lo que a menudo lleva a la desmotivación, el fracaso y el abandono escolar.

Bourdieu y Passeron (1974), sostienen que el sistema educativo contribuye a la reproducción de las estructuras de poder y privilegio existentes. A diferencia de las teorías meritocráticas que consideran que la escuela permite la movilidad social ascendente a través del mérito individual, estos autores argumentan que las instituciones educativas, de manera intencionada o no intencionada, perpetúan las desigualdades y las legitiman al presentar a las trayectorias educativas como resultado del esfuerzo individual, cuando en realidad están profundamente condicionadas por el capital cultural. La idea de la meritocracia ignora las ventajas que los estudiantes de clases altas tienen en términos de capital cultural, social y económico, y tiende a culpar a los individuos de clases bajas por su aparente fracaso. Esta "ilusión" meritocrática también refuerza el poder de las clases dominantes, ya que les permite justificar su posición social como merecida, mientras que los estudiantes de clases bajas internalizan su fracaso como una consecuencia propia.

Anteriormente, en 1964 los mismos autores escriben “Los herederos: los estudiantes y la cultura”, donde plantean que el proceso de selección y clasificación¹ que tiene lugar en las

¹ Las formas de “seleccionar” y “clasificar” a los estudiantes pueden ser diversas. En algunos países existen procesos de selección por prueba de ingreso o escolaridad en la Educación Media. Sin embargo, aún ante el hecho de que no existan mecanismos específicos de selección, la clasificación opera de igual manera, reproduciendo el acceso o las restricciones a determinados colectivos, ya sea por ubicarlos en carreras de menor

escuelas no es neutral. Los estudiantes no llegan a la escuela en condiciones de igualdad sino en relación a su capital cultural, es decir, se trata de distintos puntos de partida que inciden en el tránsito educativo. El campo educativo, que se puede materializar en el tipo de carreras y los procesos de clasificación que operan en el campo. Esta perspectiva es útil para analizar trayectorias educativas de varones y mujeres en carreras específicas, donde a pesar de poder compartir la clase social, existen disposiciones formales o simbólicas que distribuyen los espacios para los géneros.

La trayectoria educativa está atravesada por el “capital cultural” que en general correlaciona con el capital económico. Los estudiantes de clases bajas, carecen de este capital dominante, lo que les coloca en una posición de desventaja desde el inicio de su vida escolar. Como resultado, estos estudiantes suelen experimentar dificultades para adaptarse a las demandas del sistema educativo ya menudo enfrentan trayectorias educativas discontinuas o marcadas por el rezago.

En definitiva, las trayectorias educativas, según Bourdieu, no son líneas rectas ni caminos abiertos a la libre elección, sino que están moldeadas por la interacción de los recursos materiales y simbólicos que los individuos heredan y que se desarrollan a lo largo de su vida. El propio sistema educativo contribuye a la construcción de estas trayectorias desiguales a través de prácticas de evaluación, selección y clasificación que favorecen a los estudiantes con mayor capital cultural y habitus alineados con las normas escolares. De este modo, el sistema educativo refuerza las posiciones sociales de los individuos, limitando la movilidad social para las clases trabajadoras.

No han sido pocas las críticas a la obra de Bourdieu y Passeron, la cual terminó siendo etiquetada como “teoría de la reproducción”, a pesar de que los autores proponen un análisis del sistema de enseñanza y abogaban por una pedagogía racional que democratice el acceso no sólo de estudiantes sino también de docentes (Bourdieu y Passeron, 2009). En este sentido, Bourdieu y Passeron argumentan que lo que se reproduce es una estructura de posiciones y que existe la reproducción a través del cambio, citando como evidencia que las clases bajas comenzaban a dejar de estar completamente excluidas de la Educación Superior pero que “el grado de selección relativa de estos estudiantes compensaría cada vez menos las desventajas

prestigio o remuneración, por no implementar políticas de conciliación con el trabajo o los cuidados de dependientes e incluso por las decisiones organizativas de horarios de cursos y oportunidades de becas, entre otros aspectos.

escolares ligadas a la desigualdad, ya que se dirigen hacia determinadas facultades o carreras de segundo orden o con distintos grados de relegación” (Bourdieu y Passeron, 1970, 267).

En este mismo libro nos alertan sobre las diferencias de género en la elección y selección de carreras, donde las mujeres están sobrerrepresentadas en las carreras de letras siendo mayor las opciones para los varones, quienes pueden acceder con mayor facilidad a distintos tipos de formación, con diferentes retornos en términos económicos. Posteriormente los estudios de género nos mostraron cómo se reproducía la estructura de posiciones y al igual que Bourdieu y Passeron nos alertaron de la “ilusión” meritocrática, mostrando que no alcanza con habilitar el acceso de las mujeres a las universidades y espacios académicos, sino que se deben transformar las estructuras patriarcales y desiguales que prevalecen. Para Cristina Palomar (2017), la feminización puede quedar en una inclusión simbólica sin cambios reales en las prácticas y valores institucionales, mostrando de alguna manera como existe la reproducción a pesar del cambio.

Más allá de las críticas y teniendo en cuenta el contexto en que Bourdieu y Passeron escribieron estos trabajos, sus aportes han sido sumamente relevantes para ofrecer una visión de fondo de los sistemas educativos y ha brindado elementos para pensar en las desigualdades educativas y en políticas de inclusión.

2.3. El enfoque de trayectorias en ciencias sociales

El enfoque de trayectorias en ciencias sociales se ha consolidado desde distintas disciplinas y con una diversidad de perspectivas epistemológicas, metodológicas y teóricas, lo que ha dificultado identificar un campo de demarcación (Muñiz Terra y Roberti, 2013). Sin embargo, es posible observar algunas coordenadas que las ubican dentro de la perspectiva biográfica y pueden ser entendidas como una estrategia para intentar superar el dualismo entre individuo y sociedad, o la dicotomía objetivismo-subjetivismo. El origen del estudio de trayectorias se ubica a principios del siglo XX, con la Escuela de Chicago y la proliferación de investigaciones en base a estudios de caso (Jelin y Balan, 1979; Blanco, 2011; Muñiz Terra & Roberti, 2013; Roberti, 2017, entre otros), especialmente vinculados al delito juvenil y también a la vida de los migrantes europeos en Estados Unidos. En la antropología, el uso de las historias de vida fue destacado y se empleaba como forma de preservar la memoria oral, en especial de los chamanes y caciques de tribus indígenas (Veras, 2010).

Las historias de vida como técnica documental comenzaron a ser aplicadas en el estudio de la Historia, en particular a través del uso de documentos personales y de autobiografías enfocadas en el análisis de vidas destacadas o de grandes personalidades de la historia. La utilización de historias de vida, en especial en la sociología y la psicología social, se realizaron como un método para comprender mejor la sociedad y determinados momentos históricos pero ya no desde las experiencias de sujetos particularmente “relevantes” sino desde las historias de la “gente común” (Jelin y Balan, 1979), mostrando cómo determinados acontecimientos sociales e históricos impactan en sus vidas.

Posteriormente, ya finalizada la Segunda Guerra Mundial, con un fuerte impulso objetivista en las ciencias sociales, basadas principalmente en los métodos cuantitativos y con cierta predisposición positivista, las historias de vida pasaron a segundo plano, consideradas un método auxiliar, de baja calidad y de escasa validez científica (Piña, 1986; Bertaux, 1999; Veras, 2010; Roberti, 2017). En palabras de Bertaux: “En la época del doble imperialismo del estructural-funcionalismo y del survey research, los relatos de vida no eran considerados de interés sociológico” (Bertaux, 1999, p. 16). En este contexto, encontramos una fuerte apuesta a construir trayectorias con métodos cuantitativos, especialmente en campos disciplinares como la demografía, donde los estudios longitudinales ocuparon un lugar destacado para trabajar en el análisis de cohortes y seguimiento de diversos eventos demográficos.

En la década de los sesenta del siglo pasado, se produce una revalorización de la investigación cualitativa y regresa lo biográfico como un campo privilegiado para comprender algunos fenómenos sociales (Muñiz Terra y Roberti, 2013; Roberti, 2017), alentados por una renovación en las ciencias sociales de recuperar la interacción cotidiana y la observación de los procesos microsociales, principalmente a través de la tradición weberiana (Jelin y Balán, 1979). El uso de las historias de vida entonces, se da en un resurgimiento de la ciencia social donde se revaloriza los mensajes, orientados hacia la construcción de una teoría más que a una caracterización documental.

En términos de medición del fenómeno social implica adoptar una postura crítica frente al dato relevado con los métodos cuantitativos, donde los márgenes de error son más pequeños, pero que sin embargo habla de grandes regularidades, que dejan por fuera hechos omitidos en cuestionarios de censos y encuestas que recogen grandes fuentes de información sobre

composición de la familia, cambios de residencia, ocupaciones, etc. pero no así de los microprocesos². El interés teórico por las historias de vida reside en su utilidad para captar información que permita interceptar tiempo biográfico y tiempo histórico social (Jelin, 1976). Este retorno al uso de las biografías se manifestó en dos corrientes: por un lado la perspectiva del “Curso de Vida” (Elder, 1993, 2001; Haraven & Gruyere, 1999; Blanco, 2011) y por otro el “Enfoque Biográfico” (Pujadas Muñoz, 1992; Ferrarotti, 1988, 1991; Bertaux, 1997, 1999). En la búsqueda de articular estructura social y biografía personal, ambas perspectivas tienen fundamentos analíticos similares, que dan sustento como marco referencial para el estudio de trayectorias (Roberti, 2017).

Frecuentemente se utiliza como sinónimo el concepto de trayectoria y transición, aunque no son lo mismo. Como se mencionara anteriormente, la transición supone un cambio de estado (pasaje del nivel primario al secundario, cambio de situación conyugal, salida del mercado del trabajo, retorno al mercado laboral) mientras que las trayectorias son el conjunto de las transiciones, pasajes y cambios de estado que ocurren a lo largo de una vida (Elder, 1993, Blanco, 2011). Por lo anterior, las trayectorias están formadas por las diferentes transiciones, con sus secuencias que no siempre son lineales y mucho menos homogéneas (Roberti, 2017).

La última dimensión es el *turning point*, que ha sido traducido como punto de inflexión. Refiere a los momentos donde se da un cambio en la dirección del curso de vida en relación a la trayectoria y abre posibilidades de diferentes caminos y destinos en el curso de vida. Es la irrupción de lo nuevo, que hace redirigir el curso de la trayectoria y por tanto se convierte en momentos particularmente significativos (Roberti, 2017; Blanco & Pacheco, 2003). La inflexión supone una ruptura y reorientación, que la literatura sobre el curso de vida lo vincula con cuestiones históricas, como puede ser una crisis económica, política o diferentes circunstancias que llevan a tomar decisiones de redirección de la trayectoria (Roberti, 2017). El turning point también puede estar vinculado a dimensiones de la vida personal, como puede ser el fallecimiento de un familiar, una separación conyugal, coyunturas significativas, que no necesariamente son siempre negativas ni tampoco tienen que suponer una pérdida, pero si provocan una fuerte resignificación del recorrido vital.

² Esto no es una crítica a la utilidad de las estadísticas sino refieren a sus diferentes objetivos, ya que un cuestionario de encuesta o una boleta censal debe buscar la mayor comparabilidad en el tiempo y recuperar las grandes regularidades que permiten describir a la población total, con estrategias de relevamiento que garanticen la viabilidad, transparencia y oportunidad del dato a consignar.

Finalmente, se debe hacer una mención relacionada a la propuesta metodológica y se refiere al concepto de cohorte. Dado que es requerido un marco temporal que articule los distintos eventos donde ocurren las trayectorias, las transiciones y los puntos de inflexión, se emplea el concepto de cohorte, principalmente en los estudios demográficos. La cohorte refiere a un grupo de personas que comparten simultáneamente una experiencia demográfica (Blanco, 2011), en general asociada a la edad, donde se toma como evento principal el año de nacimiento³ y la cohorte se compone de las personas que componen una generación dada. Como puede observarse este criterio es útil, ya que nos permite trabajar con sujetos que comparten un momento histórico y que en consecuencia transitaron juntos determinados procesos históricos, políticos, culturales, etc.

Sin embargo, las cohortes no son homogéneas ya que los integrantes de la misma no están expuestas de manera uniforme a las transformaciones que ocurren, por esto es que al interior de la cohorte se pueden identificar subgrupos con características específicas, como el sexo, la clase, la raza, etc. (Blanco & Pacheco, 2003). Si bien, el año al nacimiento suele utilizarse ampliamente en el análisis demográfico, es posible construir cohortes o generaciones tomando otro criterio de clasificación, por ejemplo, cohortes de matrimonio, de egreso de la universidad, de migrantes, etc (Welti, 1997). En el capítulo sobre metodología se explicitan los criterios que se tomaron para la definición de la cohorte en esta investigación.

Daniel Bertaux y Franco Ferrarotti son los principales exponentes del enfoque biográfico. Precisamente, estos autores son una buena muestra de las diferentes posturas en torno al uso de biografías, específicamente las historias de vida. Mientras para Bertaux (1999), su aplicación es más bien metodológica, para Ferrarotti (1990), las historias de vida se constituyen en una forma de construir los significados que la vida cotidiana tiene para los sujetos subalternos, en contraposición a los instrumentos cuantitativos que son desarrollados desde posiciones hegemónicas que superponen la perspectiva del investigador sobre el sujeto (Muñiz Terra, 2013; Roberti, 2017)

Pierre Bourdieu, ha sido uno de los autores más reconocidos en lo que refiere a investigaciones sobre trayectorias, problematizando la perspectiva biográfica. En “La ilusión biográfica” (1989), va a develar cómo la estructura social condiciona las decisiones de los agentes y las estrategias que desarrollan para habitar el mundo. Es así, que no podemos hablar

³ Para algunas investigaciones, en particular cuando se trabaja con grandes relevamientos como censos o series históricas de encuestas a hogares, es habitual agrupar generaciones en varios años, generalmente “cohortes quinquenales”, donde se agrupan los nacidos entre determinados años.

de trayectorias específicas y mucho menos de una trayectoria, sino que en cada sujeto encontramos “un haz de trayectorias posibles”, es decir, las trayectorias son una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por una agente o un grupo social con determinadas características, en un espacio en constante movimiento y que son transformadas permanentemente.

Síntesis del capítulo

En resumen, el rezago educativo puede ser definido como una irregularidad en los ritmos de avance prescrito en el Plan de Estudios. Desde diversas perspectivas ha sido abordado, entendiendo al mismo como un problema que está atravesado por múltiples desigualdades que existen al interior de las universidades. El rezago puede ser un indicador de abandono, aunque no siempre supone ello. Estudios recientes han sugerido que existen trayectorias intermitentes, con una discontinuidad que es parte del proyecto educativo de los estudiantes. Para determinados colectivos asumir la trayectoria educativa supone cursar con rezago por la imposibilidad de encontrar vías alternativas que les permitan acercarse a su generación en el ritmo de avance.

La mayor parte de los estudios de seguimientos de estudiantes utilizan la terminología “trayectoria”. En este sentido, se menciona que las trayectorias tanto pueden ser una estrategia metodológica como un enfoque conceptual según los objetivos de la investigación. Las investigaciones cuantitativas tienden a desarrollar modelos de seguimiento de trayectorias, a partir de la construcción de indicadores que monitorean secuencias cronológicas de éxito a lo largo de la carrera estudiantil. Por otra parte, considerar los estudios de trayectorias como un enfoque conceptual, supone ubicar el objetivo en la comprensión del proceso de tránsito curricular. Nos permite yuxtaponer la experiencia vital al proceso educativo, a través de la producción de sus narrativas. En esta tesis, se utilizan las trayectorias como enfoque teórico, a partir del análisis de la experiencia de rezago educativo en una carrera de grado en la universidad.

3. Antecedentes específicos

3.1. Estudios de trayectorias escolares

A principios de este siglo, comenzaron a realizarse estudios sobre trayectorias estudiantiles como vía comprensiva de los sistemas educativos (Casal et al., 2007). Estos trabajos, en su mayoría provienen de una vertiente cuantitativa y buscan yuxtaponer un modelo teórico prescripto por el Plan de Estudios al tránsito empírico de los estudiantes para llegar al egreso y así identificar los nudos del currículum, el rezago y el abandono. En consecuencia se observan trayectorias exitosas, rezagadas y truncadas (abandono) y éstas se analizan a la luz de la oferta curricular (materias aprobadas en determinados períodos prescriptos) y del perfil de ingreso del estudiante (sexo, edad, ascendencia educativa u origen social).

El análisis empírico muestra que el tipo de trayectoria está asociada a aspectos propios de la institución (como el diseño curricular) pero también a regularidades en variables externas a la misma vinculadas a la procedencia de los estudiantes. El origen social es una característica sustantiva sobre cómo se inicia esa trayectoria y permea las decisiones que los sujetos pueden tomar. El uso del tiempo entre los estudiantes es diferente según su género, su estrato socioeconómico, el significado que tenga la Educación Superior para su familia y para su proyecto vital. Desde este enfoque para dar cuenta de la interrelación entre las variables se realizan análisis estadísticos para identificar perfiles de tránsito por la currícula académica y su relación con características de los estudiantes.

Las investigaciones de trayectorias han permitido problematizar y poner en números la realidad de la mayor parte de los estudiantes, en particular en la Educación Superior, donde el rezago y la intermitencia en el tránsito educativo es un fenómeno regularmente presente. En este sentido, es importante comprender las trayectorias y estudiar las intermitencias para comprender las causas profundas detrás de los casos particulares y ofrecer alternativas institucionales para compensar estas desigualdades. A continuación se hace referencia a trabajos de autores y autoras destacadas en el estudio de las trayectorias educativas desde estas perspectivas.

¿Vía formativa o itinerario formativo?

Para Casal et al. (2007) existen dos modelos contrapuestos relativos a la comprensividad de los sistemas educativos y los itinerarios formativos. Por un lado, un enfoque que se sostiene sobre el pensamiento tecnocrático y define la comprensividad en relación a la estructura del sistema educativo. Para este modelo, la diferenciación curricular es la vía óptima para la atención a la diversidad. El otro enfoque inspirado en el aspecto crítico y biográfico de las trayectorias, define a la comprensividad como proyecto utópico político de igualdad y contrapone los conceptos de “vía formativa” - impuesta por el diseño curricular - a “itinerario formativo”, donde el objeto del análisis serían las opciones resultantes de las elecciones de los/las estudiantes a partir de las constricciones sociales.

En este sentido encontramos propuestas de análisis de tránsito curricular, lo que Casal et al (2007), llamaría “itinerario formativo”, y que puede ser observado en el salto de nivel, ya sea transición de la Educación Media a la Educación Superior, transición a la adultez, etc. Desde una perspectiva de pasaje (tránsito o trayectoria por la Educación Superior, por el mercado laboral, etc.), se centra en el relato del sujeto y la experiencia sobre cómo recorre esa trayectoria, la cual claramente va a estar relacionada con la historia de vida, con las condicionantes y los cruces temporales asociados a la clase social y características como el género o la raza.

El primer enfoque “vía formativa”, a través de técnicas cuantitativas ofrece una contraposición empírica del diseño curricular, desde una perspectiva normativa y tecnologista. Se materializa en una propuesta que se basa en la prescripción, es decir lo que se debe hacer en base a los itinerarios sugeridos y enfatiza en los ajustes entre la oferta formativa y los perfiles sociales, apuntando a la meritocracia como relato principal. Desde este escenario, las desigualdades se opacan y se enfatiza en el éxito, es decir, se promueven los buenos resultados académicos y se da por hecho la existencia de niveles de rendimiento diferencial (Casal et al, 2007). De esta manera, la comprensividad del sistema tiene fines claramente operativos, se dice que es “realista y consiste en el mejor ajuste de necesidades, reafirmando la diferenciación curricular: si la administración educativa es capaz de identificar y clasificar adecuadamente alumnos, de diseñar currículos ajustados a perfiles, el éxito escolar queda garantizado” (p. 10).

La perspectiva normativa se basa en el estudio de los recorridos estudiantiles para ajustar y mejorar la calidad educativa con los recursos presupuestales disponibles. Garantiza la permanencia de los sistemas educativos si logra identificar qué perfiles de estudiantes son “aptos” (o logran serlo) para la Educación Superior y para cuáles carreras específicas según sus expectativas y origen social. Es el cruce entre la demanda de los estudiantes y sus familias, con la oferta del sistema educativo. El contraste empírico al modelo teórico permite ensayar modificaciones en el diseño curricular y cómo éste habilita trayectorias exitosas en ese contexto.

La discusión que proponen Casal et al (2007), es crítica en relación a los estudios de seguimiento de cohortes. Sin embargo, este tipo de análisis permite tener datos para mejorar la gestión de la enseñanza y esto es sustancial en contextos en los cuales los recursos presupuestales son limitados. Ajustar la oferta teórica a la efectiva también puede considerarse como un ejercicio de democratización en la permanencia de los estudiantes y el egreso. Los estudios que siguen este tipo de metodologías han logrado alcanzar consensos en la toma de decisiones al visibilizar al estudiante real y descomponer perfiles específicos, poniendo en debate la necesidad de revisar los currículos en contexto con el cambio de composición de las características de los estudiantes que acceden a la Educación Superior.

Trayectorias intermitentes

Flavia Terigi ha dedicado una gran parte de su carrera a estudiar las trayectorias escolares. En particular, se ha interesado en aquellas trayectorias que se caracterizan por ser intermitentes, es decir, aquellas que presentan interrupciones, retrasos o cambios de rumbo en el recorrido educativo tradicional. Para la autora, las trayectorias intermitentes son aquellas que no siguen un camino lineal y continuo, como el sistema educativo tradicional suele esperar (Terigi, 2007). Pueden incluir la repetición de grados, retrasos en el proceso de escolaridad, cambios de instituciones (cambio de escuela, de liceo, de carreras) y abandono escolar.

Terigi (2007) sostiene que las trayectorias intermitentes son un fenómeno complejo y multifactorial, y que no deben ser vistas como un fracaso individual del estudiante, sino como un reflejo de las dificultades que enfrentan muchas personas en su proceso de escolarización. Es importante estudiar estas trayectorias para comprender las causas de la intermitencia, identificando los factores sociales, económicos, culturales y educativos que influyen en la interrupción de las trayectorias escolares. Por otra parte, para la autora es fundamental visibilizar las problemáticas asociadas a las interrupciones en las trayectorias y dar a conocer

las dificultades que enfrentan los estudiantes con trayectorias intermitentes y las consecuencias que esto tiene para su futuro. La investigación sobre trayectorias permite proponer soluciones y desarrollar políticas y estrategias educativas que permitan a estos estudiantes continuar y completar su escolaridad.

Las trayectorias intermitentes son una manifestación clara de la desigualdad en las oportunidades educativas. Los estudiantes que experimentan estas interrupciones suelen enfrentar mayores dificultades para alcanzar los mismos niveles de logro que sus pares que siguen trayectorias más continuas. Existen barreras estructurales responsables de las causas de las trayectorias intermitentes, como la pobreza, la discriminación, la falta de acceso a recursos educativos o la violencia, que impiden a muchos estudiantes alcanzar su potencial educativo. Por otra parte, las dificultades para completar la trayectoria impactan reproduciendo desigualdades, al no alcanzar las competencias para obtener empleos mejor remunerados. Es necesario abordar el problema de las trayectorias intermitentes y promover la equidad educativa, implementando políticas educativas que reconozcan la diversidad de los estudiantes y que brinden el apoyo necesario para el tránsito educativo y el egreso.

En este sentido, Terigi (2007) propone una mirada más amplia y compleja sobre las trayectorias escolares, que tenga en cuenta la diversidad de experiencias y contextos de los estudiantes. Algunas de sus propuestas incluyen flexibilizar los sistemas educativos adaptando las instituciones educativas a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido propone fortalecer el acompañamiento para brindar un apoyo integral a los estudiantes que presentan dificultades, tanto dentro como fuera de la institución educativa. Estas medidas promueven la inclusión educativa al garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes. El trabajo de Terigi es fundamental para comprender las complejidades de las trayectorias escolares y para diseñar políticas educativas más justas y equitativas. Al visibilizar las dificultades que enfrentan muchos jóvenes, sus investigaciones contribuyen a construir comunidades educativas más inclusivas y a ofrecer mejores oportunidades a todos.

3.2. Estudios sobre trayectorias estudiantiles en Udelar

Es relevante citar algunos antecedentes en el estudio de trayectorias en Uruguay. Desde una perspectiva cuantitativa (descriptiva o explicativa) y con el objetivo de monitoreo,

encontramos estudios estadísticos específicos sobre rendimiento estudiantil, duración de cursado, análisis del abandono y caracterización de los egresados.

Hace más de veinte años, Goyeneche, Urrestarazú y Zoppolo (2001) analizan la actividad curricular de la generación 1990 en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración a diez años de su inicio. Aplicaron una metodología para clasificar a los estudiantes de una generación en “egresados” y “desertores”, estimando para cada grupo de estudiantes el tiempo que demorarán en recibirse o cuánto tiempo van a permanecer como estudiantes antes de desertar. En relación al rezago y el rendimiento académico, los autores afirman que al finalizar el primer año, ya se observa una menor tasa de acumulación de créditos entre los estudiantes activos y aquellos que clasifican como desertores, en comparación con quienes lograron egresar en el tiempo esperado. (Goyeneche et al., 2001).

Serna, Nalbarte y Machado (2010) realizan un estudio longitudinal del rendimiento educativo de una muestra de la generación de estudiantes ingresantes en el año 1995, informando resultados con diferente nivel de detalle, ya sea por el tipo de aprobación (curso o examen) o analizando el rezago en relación a las calificaciones obtenidas (escolaridad promedio). Se realiza un análisis comparativo del desempeño académico de los estudiantes de la Udelar, al interior de las carreras y entre diferentes carreras, donde se contrasta la duración teórica de la carrera y la duración real, identificando niveles y características del rezago. (Serna et al., 2010)

Los autores mencionan que el rezago medio observado en los egresados a nivel Udelar es de 1,4 años. Teniendo en cuenta que se trata de los mejores estudiantes se puede afirmar que este rezago muestra un desajuste de la oferta teórica con la realidad empírica de la mayor parte de los estudiantes. A su vez, se observa una regularidad entre el nivel de avance y la escolaridad: los estudiantes que presentan mayor nivel de avance predominantemente poseen mejor escolaridad. Así mismo, los estudiantes avanzados con menor escolaridad prefieren una modalidad de aprobación por examen, dando cuenta de estrategias que privilegian el ritmo de avance sostenido más que la escolaridad (Serna et al., 2010).

Seoane (2013) en su tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, analiza la trayectoria de una generación de estudiantes de la Facultad de Odontología, observando sus conductas académicas, es decir, el tránsito a partir de las decisiones sobre el cursado, tipo de aprobación

de la asignatura (curso o examen) en el primer año de cursado y establece una tipología de trayectorias que son valoradas en relación a variables sociodemográficas, para luego de cuantificar el rezago se permita identificar las estrategias llevadas a cabo por los estudiantes rezagados para culminar. En paralelo, analiza el rendimiento estudiantil en el primer y segundo año de la carrera citada. Entre los resultados se destaca la naturalización del rezago en la institución o lo que la autora llama “trayectoria rezagada invisible” y sugiere hablar de estudiantes en “avance a la medida” o “en tránsito ajustado”, entendiendo los diferentes ritmos de avance y aprendizaje para comprender como normal lo que se considera desajustado, contemplando la diversificación de la enseñanza (Seoane, 2013).

En “Resultado académico de estudiantes de los Planes 1990 y 2012 durante su primer año en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Generaciones 1990 a 2013”, Goyeneche y Vernazza (2013) ofrecen tipologías para la explotación de los registros administrativos⁴ del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) de la Udelar. Allí se proponen diseños que remiten a cantidad de materias para determinados momentos, donde se mide el avance de los estudiantes de esas generaciones.

En 2017, Arim y Katzkowicz realizan un trabajo donde analizan factores que pueden incidir en las tasas de abandono y en la culminación de la carrera de grado en estudiantes universitarios. A partir de aplicar el método de análisis de supervivencia, tomando como caso la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, se concluye que las mujeres y aquellos estudiantes que ingresan a la institución con menos de 22 años tienen una mayor probabilidad de continuar matriculados, así como de culminar la carrera de grado. Como en otros estudios, las características socioeconómicas del hogar, el clima educativo y la ocupación del padre, son factores que pueden incidir en el abandono o en su contracara, es decir, el egreso. Los estudiantes que provienen de hogares con un alto nivel educativo tienen una menor probabilidad de abandono, así como una mayor probabilidad de culminar la carrera respecto a quienes provienen de hogares con menor nivel educativo. La formación y tipo de institución de educación media superior también tiene efectos en el abandono y en la finalización: quienes provienen de liceos públicos de Montevideo tienen una mayor probabilidad de abandono, en particular en el primer año (Katzkowicz y Arim, 2017).

⁴ Para una explicación del uso de “Estadísticas basadas en registros administrativos” ver capítulo de Metodología.

Más cercano en el tiempo, Coimbra y Vernazza (2020) analizan el tránsito de los estudiantes de la Licenciatura en Estadística para el Plan 1998, adoptando el sistema de indicadores desarrollados por Grupo SIEn (UdelaR, 2016)⁵ para la estimación del rendimiento y además construir perfiles de estudiantes que ingresan y egresan por características sociodemográficas. A partir del cálculo de diversos indicadores, las autoras concluyen que los estudiantes que egresan son pocos, presentan una regularidad académica sostenida, es decir no quedan largos periodos sin acumular créditos, pero muestran un egreso a los siete años de cursado (la duración teórica de la carrera es de 4 años). Reflexionan sobre la necesidad de especificar mejor la condición de estudiante activo, ya que el 50 % de los inscriptos no aprobaron ninguna materia en su primer año y esta proporción se mantiene incluso si se consideran los dos y hasta los tres primeros años, donde al cabo del tercer año, el 75 % de los estudiantes aprobaron como máximo una materia, situación que se presenta para todas las asignaturas (Coimbra y Vernazza, 2020). Al igual que los trabajos citados precedentemente se observa un nivel de rezago elevado (e invisibilizado) si se lo contrasta con el Plan de Estudios.

Específicamente para la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, se encuentran los trabajos de Biramontes y Segovia (2013 a y b) para las generaciones 2009 y 2011, también a partir de la explotación de los microdatos del Sistema de Gestión de Bedelías, donde se analiza el rendimiento y el volumen de créditos acumulados a momentos próximos a lo teórico. En los primeros años de tránsito por la Facultad (lo que corresponde al “Ciclo Inicial”), se identifica que cerca de un tercio de los estudiantes activos (es decir con actividad en esos años) logran matricularse a los Ciclos Avanzados (carreras) sin rezago. Esto quiere decir que 7 de 10 estudiantes transitan su trayectoria con un rezago que se evidencia desde los primeros años (Biramontes y Segovia, 2013 a y b). Por otra parte, en el contexto de la Evaluación del Plan de Estudios 2009, se realiza el seguimiento completo de una cohorte de estudiantes (generación 2011), evidenciando las diferencias al interior de las carreras en el avance y el rendimiento medido por calificaciones (FCS, 2019).

⁵ El Grupo de Trabajo del Sistema de Información de la Enseñanza tuvo como objetivo acordar definiciones sobre indicadores de la actividad estudiantil y su implementación en el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE). Inicialmente estuvo integrado por representantes de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Rectorado, SECIU y DGPLAN. Comenzó a funcionar en 2011 y en 2015 se incorporaron representantes de los distintos servicios que se encontraban trabajando en la construcción y problematización de indicadores de enseñanza. En 2016 se presentó el documento “Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria Indicadores de Enseñanza de Grado”.

Un poco más alejado en el tiempo, para el Plan 1992 se debe mencionar el trabajo pionero de Verónica Filardo (2006), quien realiza un análisis longitudinal de los estudiantes de la generación 1994, donde más allá de los resultados, alerta sobre las dificultades para el acceso de los datos administrativos y los procesos de depuración de las bases de datos. Se podrían citar otros documentos igual de relevantes, sin perjuicio de ello, se consideró que estos trabajos son una buena muestra de la consolidación institucional respecto al análisis de trayectorias y la explotación de registros administrativos. Estas problematizaciones suponen una reflexividad, al tratarse de investigadores que muchas veces fueron estudiantes de ese servicio, transitaron la vida estudiantil y ahora ocupan espacios de gestión e investigación dentro de las mismas instituciones.

Los trabajos precedentes evidencian tres situaciones que merecen ser mencionadas. Por un lado el interés institucional y académico en el estudio de trayectorias. Si bien aquí se ha elegido presentar algunos estudios, ya sea por las metodologías aplicadas, por ser pioneros o por la similitud con la oferta y tipo de Plan de Estudios, se puede encontrar estudios de trayectorias en otros servicios, destacándose la Facultad de Medicina (Fernández-Alvarez y Siciliano, 2017) y la Facultad de Química (Rodríguez Ayán y Ruiz, 2012), por citar algunos trabajos. Se debe mencionar que es sorprendente la similitud en los resultados entre los diferentes estudios, aún con metodologías distintas. Estas investigaciones evidencian que el rezago es parte de la trayectoria estudiantil y que en consecuencia la propuesta curricular está desajustada con las estrategias de los estudiantes en función de la inversión de tiempo y recursos que puedan disponer durante su tránsito efectivo por la Universidad.

El análisis de trayectorias que busca identificar las regularidades empíricas para revisar y ajustar los planes de estudio es una línea de trabajo de larga data en la Udelar, con los primeros estudios en la década de los 90 y una fuerte acumulación a partir del año 2010 donde se democratiza el acceso a las bases de datos del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB), a los servicios autorizados por sus respectivos decanatos. Por otra parte, se debe destacar los esfuerzos institucionales para la consolidación de bases de datos a partir de información que no fue pensada para su explotación estadística.

La validación de la base de datos supone tomar decisiones, que van desde cómo trabajar las inconsistencias a definiciones conceptuales sobre qué se quiere medir. Entre las dificultades se encuentran como manejar los registros repetidos, asumir la existencia de criterios difusos

entre los funcionarios de bedelía que lleven a que en distintos servicios se procese de manera diferente el ingreso de las actas (ya sea por la especificación del Plan de Estudios o por la cultura institucional). El uso de microdatos del Sistema de Gestión de la Enseñanza supone un procesamiento complejo de las bases de datos, mostrando la relevancia de disponer de esta información y analizarla en base a indicadores, para interconectar los diversos sistemas de información que la Udelar dispone y que básicamente están orientados a la gestión (Errandonea, 2018).

En este sentido se debe destacar el trabajo del Grupo para elaboración de un Sistema de Información de la Enseñanza (Grupo SIEn) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar), creado en 2012 con el objetivo de desarrollar un sistema de indicadores para monitorear y evaluar los procesos educativos en la universidad. El SIEn estuvo integrado por representantes de la Comisión Sectorial de Enseñanza, el Rectorado, la Dirección General de Planeamiento y el Servicio Central de Informática Universitaria, así como técnicos designados por las Áreas de la Udelar. El resultado fue un conjunto de 500 indicadores, con distintos niveles de cobertura y desagregación que proporcionaron una base para el trabajo de lo que posteriormente sería la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn) en la Comisión Sectorial de Enseñanza.

La USIEn se encarga de generar información estratégica para apoyar la planificación, gestión y evaluación de las trayectorias educativas en la institución. Desde su creación, ha sido una herramienta clave para la recopilación y el análisis de datos, contribuyendo al desarrollo de un sistema que permite una mejor evaluación y mejora continua de la enseñanza en Udelar. Su trabajo se centra en la creación de indicadores que permitan analizar de manera detallada las trayectorias de los estudiantes, desde la inscripción hasta el egreso. Estos indicadores colaboran en la identificación de problemas como el rezago, la deserción y otros aspectos críticos del proceso educativo, lo que facilita la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Udelar, 2016).

Los estudios sobre tránsitos estudiantiles en la Udelar, están enfocados principalmente a construir sistemas cuantitativos y en lograr el acceso oportuno a los datos de enseñanza. La mayoría de las investigaciones mencionadas anteriormente plantean, con diferentes intensidades, las dificultades en el acceso a los datos, la centralización de la gestión de los mismos y la heterogeneidad en las formas de registro entre servicios. Si bien estos aspectos

aparecen como obstáculos, se debe mencionar que han sido relevantes los avances en relación a este tema en los últimos quince años.

Los esfuerzos por dar seguimiento a las trayectorias educativas no muestran el mismo peso en estudios cualitativos, posiblemente por las dificultades en acceder a fuentes de financiamiento, por la poca valoración que son estos estudios en el campo académico o por falta de interés en la temática, en un contexto de explosión de los sistemas de indicadores cuantitativos y la evidencia que a partir de ellos puede ofrecerse. Sin embargo, los estudios de trayectorias biográficas pueden brindar información de perfiles específicos de poblaciones vulnerables que requieren acompañamiento en sus trayectorias. Para ofrecer acompañamientos que se ajusten a las necesidades y que no reproduzcan prácticas de violencia simbólica, es necesario incorporar líneas de investigación que aborden estos perfiles, que construyan líneas de seguimiento longitudinal de las singularidades para identificar sus regularidades.

En este sentido, si bien son pocos los trabajos que exploran estas dimensiones, debo mencionar el trabajo de Pérez Gomar (2017): “*Trayectorias educativas de estudiantes de formación docente magisterial en Uruguay*”, el cual se centra en la experiencia de los estudiantes de Magisterio en los Institutos Normales de Montevideo, analizando cómo se construyen sus identidades profesionales a lo largo de su formación. Este trabajo adopta una metodología cualitativa basada en narrativas autobiográficas de estudiantes de tercer año del Plan 2008 de Magisterio, realizadas en 2016.

Sus principales hallazgos refieren a que las experiencias formativas son determinantes en la construcción de la subjetividad e identidad profesional. Las narrativas revelan tensiones entre la teoría y la práctica, las expectativas iniciales y las realidades institucionales, y la influencia de los docentes. Así mismo, se identifican varios tipos de posicionamiento personal de los estudiantes ante los desafíos, que van desde la integración y adaptación hasta la crítica y resistencia. Por último, a partir de sus narrativas, los obstáculos en las trayectorias están asociados con la sobrecarga académica, la falta de coherencia entre el discurso teórico y la realidad práctica, y las dificultades para generar cambios en las instituciones educativas (Pérez Gomar, 2017). Como puede observarse, los estudios de narrativas autobiográficas permiten acceder a dimensiones que difícilmente se pueden explorar en diseños cuantitativos y que resultan claves para observar transformaciones y temáticas emergentes.

4. Metodología

En este capítulo se abordará la estrategia metodológica seleccionada teniendo en cuenta el problema de investigación y la relevancia de analizar en profundidad trayectorias con casos particulares que resultan pertinentes a los efectos de la inclusión educativa y el derecho a la educación de las personas. A lo largo de las diferentes secciones se presentará el tipo de diseño de investigación seleccionado, las técnicas de investigación aplicadas, la selección de los informantes, la dinámica de las entrevistas y el método de análisis de contenido.

4.1. Tipo de diseño

El tipo de diseño de investigación que se utiliza es un estudio de caso de corte cualitativo. El estudio de caso cualitativo es una estrategia metodológica que se aplica para explorar en profundidad un fenómeno en su contexto real, permitiendo una comprensión integral de situaciones complejas que no pueden ser abordadas mediante otros enfoques. Si bien existen investigaciones cuantitativas que emplean diseños con enfoques de caso único, es en la metodología cualitativa donde se despliega mayormente, para estudiar en profundidad casos que por su unicidad merecen un tratamiento específico. Esta metodología es ampliamente utilizada en investigaciones de ciencias sociales y educación debido a su flexibilidad y capacidad para revelar múltiples dimensiones de un fenómeno.

Este enfoque lo podemos definir como una investigación exhaustiva de un solo caso o un pequeño número de casos, desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real” (Simons, 2011), donde se analizan profundamente las dinámicas y características que influyen en el fenómeno estudiado. Según Stake (1995), esta metodología permite entender casos individuales dentro de su contexto particular y es útil cuando se desea comprender fenómenos únicos o poco comunes. Stake propone tres tipos de estudios de caso: intrínseco (enfocado en el caso mismo), instrumental (para comprender un problema más amplio) y colectivo (donde se estudian varios casos de manera comparativa).

Existen otros autores reconocidos que han ofrecido clasificaciones alternativas, como es el caso de Merriam (2009) que caracteriza tres tipos: exploratorio, descriptivo y evaluativo. A su vez, Yin (2014) a partir del trabajo en investigación evaluativa, propone otra clasificación

ofreciendo cinco tipos de estudio de caso: explicativos, descriptivos, ilustrativos, exploratorios y de meta - evaluación (es decir, investigación de un estudio evaluativo). El autor remarca la relevancia de los estudios explicativos, dado que en general son aquellos que explican los vínculos causales de las intervenciones o acciones que son demasiado complejos para abordarlo con métodos cuantitativos o experimentales (Yin, 2014).

El estudio de caso permite el uso de múltiples técnicas de recolección de datos como entrevistas en profundidad, observación directa, análisis de documentos, integración de datos cuantitativos de contexto o resultado de otras evaluaciones. Según el tipo de estudio, el problema y los objetivos de la investigación, es posible que alguna de las técnicas se priorice frente a las demás. De esta manera, si buscamos conocer las causas de un fenómeno a partir de la experiencia de sus protagonistas, las entrevistas en profundidad serán la técnica principal, la cual podrá completarse con la triangulación de análisis de documentos, revisiones sistemáticas o datos cuantitativos.

La validez y confiabilidad en este tipo de estudios es un desafío y la triangulación de datos con fuentes de información, se convierte en una estrategia eficaz para validar los hallazgos (Yin, 2014). Además, es importante proporcionar una descripción detallada del contexto para que otros investigadores puedan comprender las condiciones en las que se llevó a cabo la investigación.

El estudio de caso ha sido particularmente valioso en el campo de la educación, para investigar procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos. Lawrence Stenhouse (1980) resalta que el estudio de caso es una metodología clave para explorar las dinámicas escolares y los métodos pedagógicos en profundidad. También permite capturar las experiencias subjetivas de los estudiantes y docentes, proporcionando insumos valiosos sobre las prácticas educativas. Es una metodología poderosa para investigaciones cualitativas que buscan comprender fenómenos complejos en contextos específicos. Su capacidad para combinar múltiples fuentes de datos y ofrecer descripciones profundas lo convierte en una herramienta ideal para estudios en educación y ciencias sociales.

4.2. Técnicas de investigación

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad. Existen diferentes tipos de entrevista, las cuales en general son clasificadas de acuerdo a las formas de aplicación. Esto va a depender

de los objetivos de la investigación y la forma de acceso a las personas entrevistadas. Si bien, algunas técnicas pueden resultar más relevantes que otras a la luz de los objetivos de la investigación, la entrada al campo y el desarrollo de la técnica deben ser claramente evaluados ya que de ello depende la viabilidad del estudio y ejecución del trabajo de campo. Piovani (2007) plantea que existen distintos fundamentos para clasificar los tipos de entrevista y propone “una tipología basada en dos criterios: 1. la presencia o ausencia de contacto visual directo entre entrevistador y entrevistado y 2. el grado de libertad concedido a los participantes de la entrevista, ya sea para brindar las respuestas o realizar las preguntas” (Piovani, 2007, p. 217). En base a esa clasificación, podemos encontrar tres tipos de entrevistas, de acuerdo a su grado de estandarización: estructurada, semiestructurada y no estructurada, las cuales, a su vez, pueden ser presenciales, telefónicas o virtuales (Piovani, 2007).

Las entrevistas estructuradas suponen una modalidad de interacción más limitada, donde las preguntas generalmente se encuentran estandarizadas y en algunos casos también las respuestas, como puede ocurrir en los formularios de encuesta. Entre las entrevistas totalmente estructuradas y las no estructuradas, hay una gran variedad de situaciones en las cuales se puede aplicar la técnica con menores niveles de estandarización, por ejemplo, con una pauta guía de preguntas más o menos cerradas pero que admite respuestas abiertas o le habilita determinada flexibilidad en el orden de las preguntas al entrevistador de acuerdo a la situación planteada. A su vez, las entrevistas pueden ser individuales o grupales, siendo en este último caso, un tipo de grupo de discusión (Piovani, 2007), lo cual no desarrollaré dado que excede los objetivos de este trabajo.

Las entrevistas en profundidad, se encuentran dentro de las entrevistas no estructuradas y se caracterizan por estar dirigidas a la comprensión de las perspectivas que tienen quienes informan respecto de sus vidas y experiencias, expresadas en sus propias palabras. En esta técnica, no se utilizan cuestionarios estandarizados y el rol de quien investiga no es sólo obtener respuestas sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bodgan, 1994). Un aspecto importante es que la/el investigador logre establecer en la dinámica de la entrevista, un vínculo de confianza, lo que Taylor y Bodgan llaman “rapport”. La interacción entre investigador/a e informantes puede tomar diversas formas, las cuales se vinculan con el rol que cada uno ocupa en la relación que construyen en el contexto de la entrevista y este rol va a ser interpretado por cada una de las partes en un contexto y con sus propios significados.

Hay otros aspectos que también condicionan el desarrollo de las entrevistas como la edad, el género, la ascendencia étnico - racial, entre otros. En caso que alguna de estas variables pueda distorsionar la entrevista, quien investiga deberá evaluar cuál es la mejor estrategia a seguir, por ejemplo, solicitar que otros miembros del equipo realicen la entrevista (Piovani, 2007) o cambiar de informantes.

La principal crítica que se le realiza a las entrevistas no estructuradas o en profundidad, es su carácter no estandarizado y que ofrece demasiadas libertades al entrevistador para tomar decisiones en el encuentro con las personas entrevistadas. Desde esta perspectiva, especialmente quienes defienden los métodos cuantitativos como forma de acceso a la realidad social, las entrevistas no estructuradas pueden cargar sesgos propios de la falta de un procedimiento para establecer la dinámica comunicativa entre entrevistador/a y entrevistado/a. En este sentido, cuando pensamos en grandes relevamientos de datos, donde las personas entrevistadas son muchas, con un número grande de personal a cargo del relevamiento, tiene sentido tener cautela a la hora de relevar los datos. Sin embargo, en las entrevistas que se realizan en diseños cualitativos de investigación, quienes entrevistan suelen ser profesionales ampliamente calificados y con mucha experticia en la aplicación de la técnica.

Por otra parte, desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una forma de relación social que se construye en ese encuentro. Cada una de las partes de la relación tiene sus repertorios de comunicación y formas de interpretar el mundo, las cuales pueden coincidir, pero proceden de universos distintos y en consecuencia tienen formas diferentes de abordar la situación. La entrevista puede entonces, ser tratada como una instancia de competencia metacomunicativa donde se generan contextos que requieren un posicionamiento de quienes participan. Para que la interpretación de quien investiga sea válida desde el punto de vista metodológico, es necesario que comprenda las distancias entre sus universos de sentido y los que refieren a los respondentes. Es un ejercicio de desmitificar la figura del entrevistador/analista, reconociendo su propio marco interpretativo acerca de lo que va a investigar y situándolo en conceptos y terminología del marco de los entrevistados, asumiendo también el rol que lo/las informantes le asignan al entrevistador (Guber, 2011).

4.3. Selección de informantes

Las entrevistas en profundidad se aplican como técnica en diseños de investigación flexibles, donde el muestreo opera como una hoja de ruta a seguir, no bajo el supuesto de la

representatividad y generalización estadística. En los diseños cualitativos existen dos estrategias para la selección de la muestra: el muestreo intencional y la técnica de bola de nieve, los cuales a su vez pueden aplicarse de manera conjunta, en distintas etapas o como complementarias. El muestreo intencional supone seleccionar a quienes entrevistar a partir de un conjunto de criterios relevantes para la investigación, como homogeneidad/heterogeneidad del universo o población de referencia; marginalidad/representatividad de los sujetos entrevistados; variables de clasificación general como el género, la edad, nivel educativo y otras cuestiones, de acuerdo a los objetivos de la investigación (Piovani, 2007). Una vez delimitados estos criterios se puede construir subgrupos a entrevistar, de manera de cubrir diferentes dimensiones y discursos.

La técnica de bola de nieve, es quizá el muestreo más aplicado en investigaciones que tienen por objeto abordar temáticas invisibilizadas o con grupos que se consideran marginales, peligrosos o de difícil acceso. La bola de nieve se genera a partir de un grupo reducido de informantes a los que logramos acceder y son quienes nos presentan a nuevas personas hasta conformar nuestra muestra. Se debe destacar que los informantes iniciales con quienes podemos comenzar a definir un conjunto de entrevistas, no necesariamente serán quienes serán entrevistados, sino que pueden actuar como informantes potenciales de contactos, por conocer la zona, el tema o tener el acceso a escenarios privados donde se desarrolla la situación que nos interesa investigar (Taylor y Bogdan, 1984; Guber, 1991).

Piovani (2007) recuperando a Burgess (1984), menciona el muestreo denominado oportunista (también llamado de conveniencia), que se corresponde a aquellos casos en los cuales se seleccionan sujetos proclives a participar de la investigación y a los cuales quien investiga tiene acceso. De alguna forma, es un tipo de muestreo intencional pero mucho más dirigido y de acuerdo a la investigación puede resultar particularmente útil, ya que entre otros aspectos garantiza la viabilidad..

En este momento, surgen las decisiones sobre delimitar la muestra, teniendo en cuenta el problema de investigación, el cual es general y abstracto pero que refiere a un fragmento de una realidad social, en la que quien investiga también se encuentra inserto, así como el resto de la sociedad, incluyendo informantes.

En esta investigación, se realizó un muestreo intencional y de conveniencia, de manera de garantizar una relativa homogeneidad y la viabilidad en el acceso a informantes. Se seleccionaron estudiantes activos que se encontraban con rezago educativo y que habían

transitado por el mismo Proyecto Integral (PI). Esto es fundamental, dado que el PI es la unidad curricular de mayor peso en la formación disciplinar, es decir, de alguna manera el tránsito por el PI marca un hito de trayectoria clave para la toma de decisiones en torno a continuar la carrera, abandonar o incluso identificar áreas temáticas de interés en el campo profesional.

Se consideraron dos recortes espacio temporales vinculados al rezago: encontrarse activos en los últimos tres años y haber transitado la carrera en modalidad presencial. Atendiendo a la complejidad de la dinámica del rezago, se considera la definición de “estudiante activo⁶”, adaptada al caso concreto, considerando a quienes hayan rendido al menos una actividad en los últimos tres años.

No existe de antemano la definición de cuantos sujetos se requiere entrevistar, aunque a partir de las estrategias previamente definidas es posible delimitar un punto de inicio y el cierre estará dado por el punto de saturación teórica. Este concepto fue introducido por Glaser y Strauss en el año 1967 y refiere al momento de la investigación en el cual las nuevas entrevistas no incorporan nuevas dimensiones o hallazgos a nuestro problema de investigación. Es decir, no existe de antemano un número de entrevistas a realizar, sino que se deben continuar con ellas hasta tener cierta certeza práctica de que nuevos contactos no aportarán luz sobre elementos desconocidos ni aspectos no tratados hasta el momento (Piovani, 2007). A su vez, el recorte seleccionado también supone un punto de cierre, en la medida que se definió una población específica. Se realizaron un total de seis entrevistas para este estudio de caso.

4.4. La dinámica de entrevista

Existen diversas estrategias para llevar adelante entrevistas en profundidad de manera exitosa. Si bien hay mucha tinta al respecto en los manuales clásicos de metodología, gran parte del éxito de la entrevista depende de la experiencia y la capacidad de sostener el ritmo por parte de quien entrevista. Tomando en cuenta la bibliografía y atendiendo a la extensión de esta sección voy a presentar algunas de las sugerencias que proponen algunos autores.

⁶ Según la Dirección General de Planeamiento Educativo, estudiante activo por carrera comprende a los estudiantes que registran alguna actividad de rendición de curso o examen en los últimos dos años calendario consecutivos anteriores, en cualquier unidad curricular básica de la carrera, más la generación de ingreso a la carrera en el año dado. A los efectos de esta tesis, se considera a los estudiantes que rindieron alguna actividad en los últimos 3 años. Dado que el interés radica en el rezago, no se considera a la generación de ingreso.

Una estrategia recomendada es el uso de la entrevista no directiva (Guber, 2011). Esto supone tomar en cuenta tres criterios: atención flotante del/la investigador/a; la asociación libre del quien informa y la categorización diferida de/la investigador/a. La atención flotante supone un modo de escucha que consiste en no privilegiar de antemano ningún discurso y habilitar que la conversación fluya (Guber, 2011; Taylor & Bodgan, 1994). Ello no supone quedarse inmóvil sino acompañar con gestos o comentarios breves de asentimiento, de manera que puedan surgir asuntos emergentes, áreas que no se tuvieron en cuenta o nuevas interpretaciones sobre los fenómenos. Para el correcto desarrollo de la atención flotante, se recomienda durante la entrevista evitar tomar notas durante todo el tiempo, aprovechando los recursos que habilita la tecnología se puede solicitar permiso para grabar y de esta manera dedicarse a la atención flotante. Esto siempre dependerá de los escenarios donde se realiza la entrevista y las posibilidades de utilizar el recurso de la grabación.

En la línea de entender la entrevista como un intercambio metacomunicativo, es clave no asumir juicios y transmitir cierta tranquilidad a quien se entrevista, con comentarios empáticos, asumiendo una actitud de comprensión (Taylor & Bodgan, 1994). Precisamente la asociación libre del/la informante supone que quien investiga confía en la orientación que la/el el entrevistada/o le va dando a la entrevista, es decir, se deja llevar por el camino parlante que recorre. Existe un centramiento de la investigación en la entrevista, donde la/ el investigador/a acompaña y acepta sus marcos de referencia (Guber, 2011).

La categorización diferida supone realizar una lectura de los marcos interpretativos mediatizada por quien informa, es decir, quien investiga reconoce que sus propias pautas de categorización no son las únicas. Operativamente la forma que toma esta dinámica, es a través de la introducción de preguntas abiertas que se van encadenando con el discurso de quien informa, desde donde se puede reconstruir el marco interpretativo del actor. Precisamente, una de las virtudes de la flexibilidad es que permite desplegar estas estrategias a lo largo de la etapa de trabajo de campo y en cada entrevista (Guber, 2011).

Taylor y Bodgan, nos advierten de la importancia de los controles cruzados, es decir, estar atentos ante eventuales exageraciones de las experiencias vividas. Participar de una investigación puede suponer una invitación a hablar de temas que no son valorados socialmente y que lo/as investigadores se interesen en estos temas pueden motivar la incorporación de distorsiones o grandilocuencias. Esto no invalida a la entrevista como técnica, sino que es una invitación a reforzar la búsqueda de información sobre el tema,

recurriendo a documentos personales, información de prensa, estadísticas, etc. de acuerdo al problema de investigación definido.

Así como debemos prestar atención a las características de quien entrevista y la forma de registro a emplear, para poder desarrollar una escucha atenta y construir la relación comunicativa, es clave el escenario donde se llevará a cabo la entrevista (Piovani, 2007). Al igual que con el resto de los aspectos que se señalaron precedentemente, la elección del escenario está relacionada con los objetivos de la investigación, así como con las posibilidades y recursos que cuente el/la investigador/a. Para algunos/as informantes, conversar en su barrio, en su domicilio o en su espacio de trabajo puede ser acogedor y el espacio natural donde sentirse cómodo/as y abierto/as al intercambio. En otras circunstancias, esos escenarios no solamente pueden resultar hostiles sino incluso de riesgo tanto para quien informa como para quien investiga. Por lo tanto, la recomendación para esto es acordar el lugar con el/la informante, adelantando los tiempos de duración y los temas generales sobre lo que versará la entrevista. Siempre lo mejor es recurrir a la intimidad del espacio (siempre que la otra persona esté de acuerdo) y lograr un ambiente sin interrupciones.

Las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre del año 2020, con encuentros presenciales y virtuales o solo virtuales, atendiendo a la complejidad de la situación de emergencia sanitaria del momento. El escenario donde se desarrollaron las entrevistas fue a elección de las personas entrevistadas, en algunos casos nos reunimos en casas particulares, en la oficina de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de la Facultad de Ciencias Sociales y/o en cafeterías.

Por último, pero no menos importante, es fundamental tener en cuenta los aspectos éticos como ser sensible a los temas que se preguntan, evitando la revictimización y abrir temas delicados sin tener herramientas para acompañar determinados procesos. Se requiere estar disponible a asumir una forma de relación con la otredad, es decir “hay que estar dispuestos a vincularse con los informantes en términos que no son los de la relación entrevistador-informante” (Taylor & Bodgan, 1994, p. 128). Es necesario un compromiso ético de acompañar los procesos que pueden desencadenar, abrirse a hablar de experiencias penosas, por ejemplo de discriminación o violencia, intentando facilitar el acceso a fuentes y recursos disponibles.

4.5. Método de análisis

Se estableció una estrategia de análisis de contenido temático, combinado con un enfoque narrativo. El análisis de contenido temático es una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para identificar, analizar y reportar temas emergentes. Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático es un método flexible que puede adaptarse a diversas cuestiones de investigación y tipos de datos, incluyendo entrevistas, grupos focales y documentos.

El proceso de análisis de contenido temático implica varias etapas: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de los temas, y finalmente la producción del informe (Braun & Clarke, 2006). Este método es especialmente útil en estudios que buscan entender experiencias humanas complejas, ya que permite a quien investiga captar las sutilezas y significados que pueden no ser evidentes a simple vista.

Por otro lado, el enfoque narrativo se centra en las historias que las personas cuentan sobre sus vidas y experiencias. Según Riessman (2008), el análisis narrativo busca comprender cómo las personas construyen sus identidades y significados a través de sus relatos. Este enfoque se interesa no solo en el contenido de las historias, sino también en la forma en que se cuentan y el contexto en el que se producen. Las narrativas permiten a quienes investigan explorar cómo los participantes dan sentido a sus experiencias y cómo estas experiencias se entrelazan con sus identidades y realidades sociales.

Combinar el análisis de contenido temático con un enfoque narrativo puede proporcionar una comprensión más rica y matizada de los datos. Esta combinación permite al/la investigador/a identificar temas recurrentes mientras se sumerge en las historias individuales de quienes participan, revelando cómo las narrativas personales reflejan y dan forma a experiencias más amplias. De esta manera, quien investiga puede captar tanto la esencia de las experiencias individuales como los patrones más amplios que emergen en la narración.

Por ejemplo, al investigar el rezago educativo en estudiantes de educación superior, se podría utilizar el análisis de contenido temático para identificar temas comunes en las experiencias de los/las estudiantes, como la presión académica, el apoyo de pares, las barreras económicas, etc. Al mismo tiempo, el enfoque narrativo permitiría explorar las historias individuales de estudiantes, proporcionando un contexto emocional y personal a esos temas, y permitiendo

una comprensión más profunda de cómo estas experiencias se entrelazan con sus vidas y trayectorias.

A continuación se presenta un resumen de los pasos que se llevaron adelante para realizar el análisis temático con enfoque narrativo:

1) Transcripción

- a. Se realiza una transcripción textual de las entrevistas. Para ello se utilizó un software de transcripción.
- b. Lectura exhaustiva de las transcripciones, en paralelo con la escucha del audio, de manera de familiarizarte con el material y obtener una primera visión general.

2) Codificación inicial

- a) Se identifican segmentos de texto que resultan relevantes y se les asigna códigos preliminares. Esos códigos pueden ser palabras claves, frases o conceptos que capten la esencia del contenido. Para esta etapa se utilizó el software MAXQDA⁷. Se verificaron los códigos generados a partir de las transcripciones para confirmar que sean representativos de los temas emergentes.
- b) Revisión iterativa: a medida que se avanza en la codificación de entrevistas o fragmentos destacados, se revisa nuevamente las categorías para verificar si se requieren ajustes. En cada transcripción pueden aparecer nuevos códigos o matices que requieren reorganizar o crear nuevas categorías.

3) Agrupación Temática

- a) Búsqueda de patrones y relaciones: Se realiza una lectura crítica de los códigos similares o que representan ideas relacionadas, con el objetivo de identificar temas recurrentes, patrones o relaciones entre los códigos. Se agrupan los códigos que tienen un significado similar o que apuntan a una misma idea central.

⁷ MAXQDA es un tipo de software de análisis de contenido que se popularizó en los años de 1990 y que fue una innovación para los investigadores cualitativos que trabajaban con el enfoque de la Teoría Fundamentada, desarrollado por Glauser y Strauss en 1967. A este tipo de software se lo conoce como CAQDAS, un acrónimo de Computer-Aided Qualitative Data Analysis, que puede traducirse como Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora. Si bien actualmente existen otras alternativas de análisis, preferí utilizar este software por las capacidades que ofrece su sistema de codificación.

- b) Definición de subtemas: Revisión de los grupos de códigos, si son demasiado amplios es útil subdividir en categorías o subtemas que permitan analizar en mayor profundidad.

4) Desarrollo de Categorías

- a) Construcción de categorías principales: se agruparon los códigos en categorías más amplias y abstractas, buscando patrones y relaciones entre ellos.
- b) Asignación de nombres específicos a las categorías: Se verifica que los nombres de las categorías sean precisos y representen claramente lo que abarca cada grupo de códigos.

5) Análisis de las narrativas

Se examina cada narrativa individualmente, identificando los elementos narrativos clave (actores, personajes, acciones, escenarios, situaciones diversas, etc.) y cómo se relacionan con los temas identificados.

6) Integración de los resultados

Se combinan los resultados del análisis temático y narrativo para construir una narrativa coherente que responda a las preguntas orientadoras de la investigación.

5. Contextualización

En esta sección⁸, se presenta un análisis de situación de los perfiles de ingreso y las trayectorias estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales. El capítulo está organizado en dos partes, comenzando con una caracterización general de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) en el contexto de la Universidad de la República (UDELAR), con información sobre la oferta académica, estructura curricular, espacios institucionales de acompañamiento a las trayectorias y monitoreo del Plan de Estudios, junto con los perfiles teóricos de egreso. En la segunda parte se presentan algunos indicadores de resultados educativos, desde una mirada sistémica de acceso, proceso y resultados. Al final del capítulo, se incluye una síntesis del mismo.

Las fuentes utilizadas en este apartado corresponden a estadísticas de la Dirección General de Planeamiento (DGPLAN) de la UDELAR y datos elaborados por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) a partir de fuentes propias y de microdatos del Sistema de Gestión Administrativo de la Enseñanza (SGAE), disponibles en los sitios web institucionales. Por razones operativas se analizan indicadores sólo de la sede en Montevideo de la Facultad de Ciencias Sociales, dado que los datos disponibles en la web de FCS refieren al Plan de Estudios 2009 de las carreras que se imparten allí. Esto supone, que no se considera a los estudiantes y egresado/as de las ofertas del departamento de Salto, de la Sede del CENUR de Litoral Norte, así como tampoco de la Tecnicatura en Desarrollo que ofrece la sede de Tacuarembó.

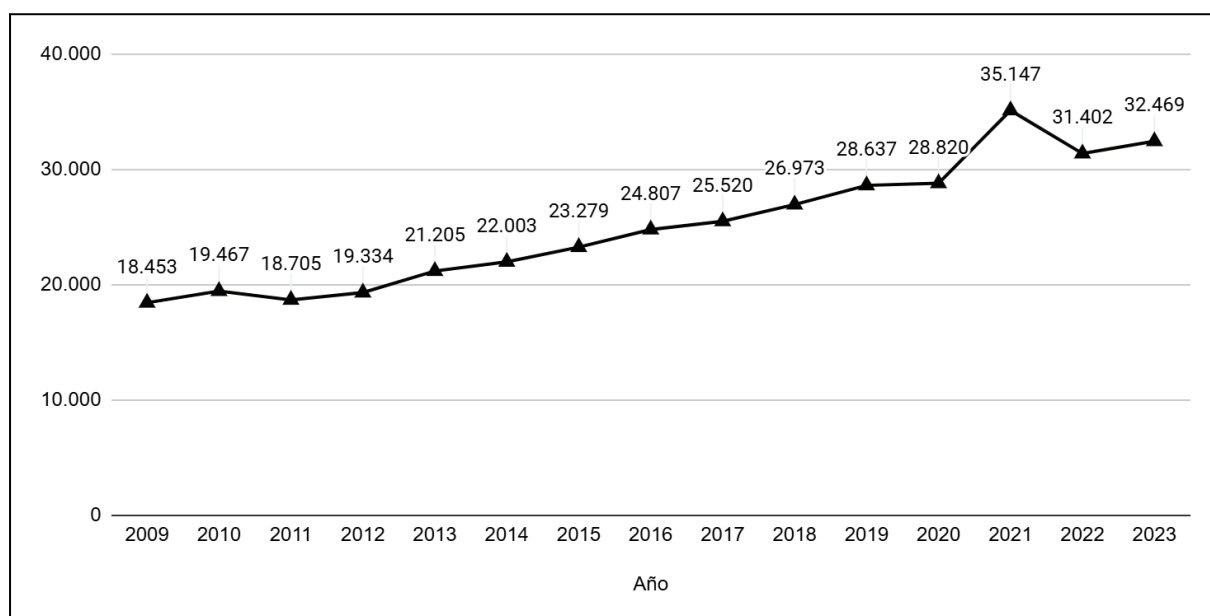
Para esta caracterización se toma como período de referencia los años 2018 a 2023 inclusive (último dato publicado). Este corte temporal supone una mirada de cinco años, lo que permite observar algunas tendencias y a la vez es un periodo de mediano plazo para considerar cambios curriculares. Si bien, la pandemia se encuentra en el centro de este periodo, es un hito que se observa de manera integral en el conjunto de los indicadores presentados.

⁸ Parte de este capítulo se utilizó para la prueba escrita al Concurso efectivo (Nº de Llamado 029/23 Facultad de Ciencias Sociales) para trabajar en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación. Algunos fragmentos se mantuvieron textuales.

5.1. Matrícula en la Universidad de la República

Para el año 2023⁹, ingresaron a la Udelar, un total de 32.469 estudiantes de grado. El año posterior al inicio de la pandemia, muestra su máximo histórico, posiblemente relacionado a las alternativas que se ofrecieron en torno al acceso virtual a la enseñanza. Para el año 2022, se observa una caída en las inscripciones, aunque por encima de los años precedentes y una recuperación para el año 2023, lo que muestra un sostenido aumento de la matrícula universitaria. En términos generales, la población estudiantil de la UDELAR se encuentra sobrerrepresentada por mujeres, con excepción de las carreras del Área de Tecnologías y Ciencias de la Atmósfera, donde se observa una mayor número de varones en comparación con las mujeres inscriptas (Ver Gráfico 1 y Tabla 1).

Gráfico 1. Evolución de la matrícula UDELAR por año.



Fuente: DGPLAN - UDELAR en base a datos del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) y bedelías de los servicios universitarios. Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>

La Facultad de Ciencias Sociales integra el Área Social y Artística, que representa el 35% de la matrícula estudiantil de los ingresos de grado de la Universidad. Según datos de DGPLAN¹⁰, en el año 2023, la FCS registró un total de 1192 estudiantes inscriptos a servicio,

⁹ Al momento de redacción de esta tesis, el año 2022 es el último dato disponible para la información publicada por DGPLAN, dado que los informes se realizan a año cerrado.

¹⁰ Se debe mencionar que existen ligeras diferencias en los datos publicados por DGPLAN y la UAE de FCS. Esto se debe a diferentes factores vinculados al uso de un sistema de información administrativa que se

se ubica en el undécimo lugar (de veinte servicios) en el número de inscripciones y representa el 3.5% de los ingresos totales de la Universidad de la República.

Tabla 1. Distribución de la matrícula por Areas de la Udelar según sexo. Año 2023.

Área	Mujeres	Varones
Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	2616	3045
Social y Artística	7410	4138
Salud	8344	3557
Carreras Compartidas y CIO	2171	1188
Total	20541	11928

Fuente: DGPLAN - UDELAR en base a datos del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) y bedelías de los servicios universitarios. Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>

5.2. Estructura curricular de la Facultad de Ciencias Sociales

La oferta de grado corresponde a cuatro licenciaturas: Lic. Ciencia Política; Lic. Sociología; Lic. en Trabajo Social y Lic. en Desarrollo. La propuesta teórica del Plan de Estudios 2009, prevé la cursada de las carreras en un período de cuatro años, distribuidos en un Ciclo Inicial de dos años, común a las cuatro licenciaturas mencionadas en primer término, y un Ciclo Avanzado de dos años de duración, específico a cada una de las licenciaturas. La organización de las carreras está regida por un sistema de créditos, definiendo al mismo como “una medida del esfuerzo global (trabajo en clase y domiciliario) que el estudiante debe hacer para aprobar determinada actividad” (FCS, 2007). Un crédito equivale a 15 horas de trabajo total del estudiante. Cada licenciatura se compone de 360 créditos, distribuidos de la siguiente manera: 120 créditos en el Ciclo Inicial y 240 en los Ciclos Avanzados.

En cada carrera, se ofrece un conjunto de unidades curriculares específicas que luego se complementan con las ofertas puntuales de optativas, que pueden cursarse en otra de las licenciaturas o dentro de la oferta de movilidad horizontal de las unidades curriculares del Área Social y Artística. Además de las unidades curriculares obligatorias y optativas, que se organizan en diversas propuestas como seminarios, talleres, cursos teóricos y prácticos, cursos teórico-prácticos y prácticas integrales, para egresar se debe realizar un trabajo final integrador que puede materializarse en una monografía de grado o una pasantía de egreso. En este último caso, la licenciatura en Trabajo Social no habilita el egreso bajo la modalidad de pasantía.

encuentra en “movimiento”, producto del avance de las actividades curriculares de los estudiantes y los propios controles que realizan las bedelías de los servicios.

5.3. Perfil de egreso de la Facultad de Ciencias Sociales

Las personas egresadas de la Facultad de Ciencias Sociales tienen un perfil plural, que habilita el trabajo en diferentes contextos, aplicando conocimiento para mejorar la calidad de vida de la población, apuntando a la formación de un sujeto crítico, con capacidad de autonomía a partir de una formación cultural amplia, interdisciplinaria que incluya y respete los saberes y destrezas para interactuar en igualdad y diversidad (FCS, 2023). Es decir, el perfil de egreso de la FCS apunta a dos dimensiones: una ética-moral y otra formativa (FCS, 2018). En el primer caso se corresponde con la orientación a un compromiso con la complejidad de la realidad social, realizando su trabajo con honestidad y creatividad intelectual (FCS, 2007). La dimensión formativa recoge la integralidad con una enseñanza de calidad que articule e integre las funciones de enseñanza, investigación y extensión (FCS, 2018). A su vez, cada licenciatura dispone de su propio perfil de egreso en función de los énfasis disciplinares, ya sea a nivel académico, profesional y de asesoramiento en la planificación y gestión de políticas sociales. Las diferentes propuestas de posgrado que desarrolla la FCS permiten complementar e incorporar formaciones específicas según las áreas de actuación profesional.

5.4. Espacios institucionales de acompañamiento y seguimiento de la trayectoria educativa

El Plan de estudios vigente en la Facultad de Ciencias Sociales, comenzó a implementarse en el año 2009 y recoge el criterio de flexibilidad curricular con una propuesta formativa que intenta contemplar la diversificación de itinerarios curriculares (FCS, 2007), brindando autonomía al/la estudiante para construir su trayectoria en función a sus necesidades e intereses, a través de actividades opcionales y electivas. La mayor autonomía del estudiante debe ser acompañada de políticas institucionales que le permitan tomar decisiones oportunas sobre su trayectoria educativa, facilitando la permanencia y ofreciendo garantías para el egreso. La Facultad de Ciencias Sociales cuenta a través de la UAE con tres programas de asesoramiento y apoyo a estudiantes: “Infoestudiantes” que se encarga de brindar asesoramiento a ingresantes y futuros estudiantes, con orientación e información en lo que refiere a cursos y exámenes, mallas curriculares, etc. Además, desde diciembre de 2012 la UAE gestiona el Espacio de Inclusión Educativa (EIE), como un programa de apoyo a

estudiantes en situación de discapacidad, con dificultades de aprendizaje u otras situaciones de vulnerabilidad estudiantil. Por último, se dispone de un programa destinado exclusivamente a Estudiantes Privados de Libertad (EPL) que acompaña sus trayectorias educativas y realiza tareas de coordinación dentro de la Facultad y con el Instituto Nacional de Rehabilitación. El espacio para estudiantes privados de libertad, funciona desde el año 2016 (UAE, 2023).

Por otra parte, la UAE monitorea el desarrollo del Plan de Estudios a través de un Sistema de Indicadores de Seguimiento y Evaluación (SISE) que ofrece información sobre los resultados de cursos y exámenes, así como indicadores puntuales de acceso, procesos y resultados. El programa se puso en funcionamiento en el año 2013, a partir de la resolución del Consejo de Facultad de Ciencias de abril de 2012 (Res. 9/12 Repartido del Consejo FCS).

5.5. Resultados educativos

En el siguiente apartado se presentan algunos indicadores seleccionados desde una perspectiva del proceso educativo entendido como un sistema, identificando tres momentos:

Acceso: supone la entrada al sistema y los indicadores corresponden a la evolución de la matrícula, sus características sociodemográficas y el perfil de ingreso de estudiantes matriculados (autopercepción de habilidades, situación de discapacidad, actividad laboral, cuidados, etc).

Proceso: se trata de indicadores de tránsito estudiantil como distribución de estudiantes activos, superación del Ciclo Inicial, volumen de la matrícula a las carreras y tasas de abandono.

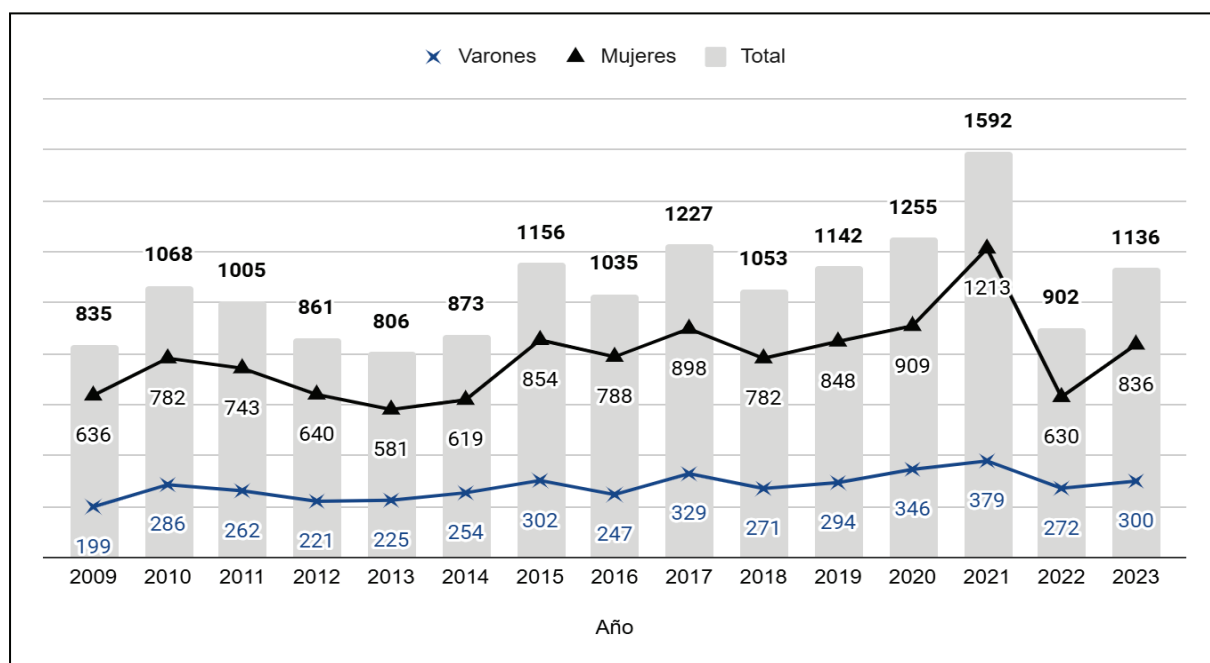
Resultados: esta dimensión refiere a las salidas del sistema. Se decide no incluir aquí las tasas de abandono, dado que el indicador se construye sobre la base de los últimos años y esto puede tratarse de una interrupción temporal más que de un abandono definitivo. Para la dimensión de resultados se incorporan indicadores sobre la distribución de egresos, la duración media al egreso y la escolaridad promedio de los egresados.

5.5.1. Perfil de ingreso

Matrícula a FCS

Desde el año 2009, las inscripciones a Facultad de Ciencias Sociales en su sede en Montevideo, han oscilado en torno a 1000 estudiantes. La inscripción a Facultad de Ciencias Sociales se realiza a un Ciclo Inicial común, que una vez superado habilita a los estudiantes a matricularse a los ciclos avanzados de acuerdo a las carreras que elijan. En el año 2023, al momento de la inscripción, 6 de cada 10 estudiantes manifestaron interés en estudiar Trabajo Social. Para otros años, el porcentaje oscila entre el 50% y 58% dependiendo del año. En segundo lugar, aparece la licenciatura en Ciencia Política, con 13%, seguida de Sociología con el 9% y la Licenciatura en Desarrollo con el 5%. Para el año 2019, casi el 20% de los inscriptos no tenían decidida la carrera a cursar, un dato que duplica a los inscriptos en 2021, donde el 10% manifiesta que lo pensaba decidir después, un 12% manifestó lo mismo para los años siguientes (UAE, 2019-2023). Se debe mencionar que el 18% de quienes se matricularon por primera vez a la FCS, declararon inscripción a otra carrera terciaria en el año corriente, con un descenso en relación a los años anteriores (UAE, 2019-2023).

Gráfico 2. Evolución de la matrícula de ingreso por año y sexo. Facultad de Ciencias Sociales.



Fuente: UAE - SISE en base a SGAE - SECIU-UDELAR.

Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/>

Sexo y edad

La matrícula de la FCS se encuentra feminizada: 7 de cada 10 ingresantes son mujeres. La proporción de mujeres en la matrícula se ha mantenido estable, incluso superando las tres cuartas partes de la matrícula en el año 2021. A partir del año 2021, se observa que menos de la mitad de los ingresantes tienen 20 años o menos al momento de la inscripción. Si bien las edades parecen mantener una distribución similar entre años, en el año 2021 se observan oscilaciones, donde el 29% de las personas matriculadas tenían al menos 30 años cumplidos o los superaban, siendo el punto más alto del periodo considerado. En el año 2019 se registró un 54% de inscripciones del tramo etario correspondiente a la edad esperada al ingreso (20 años o menos). El año 2023, se mantiene muy similar al año anterior, donde se presenta una caída en la matrícula, llegando a los niveles registrados antes del año 2015 (Ver tabla 2 y gráfico 2). La edad promedio al ingreso, se ubica en 24 años para el 2023 (UAE, 2019-2023).

Tabla 2. Distribución (%) de ingresantes por tramos de edad según año.

Año	Tramos de edad					Total
	Hasta 20	Entre 21 y 24	Entre 25 y 29	Entre 30 y 39	40 y más	
2023	48	14	11	15	11	100
2022	48	14	13	15	10	100
2021	43	17	11	17	12	100
2020	50	18	12	12	9	100
2019	54	15	12	14	6	100

Fuente: UAE - SISE en base a SGAE - SECIU-UDELAR.

Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/>

Procedencia educativa y región

Para el año 2023, el 85% de la matrícula procede de instituciones educativas públicas. Si observamos el año de finalización de la educación media superior, pocos menos de la mitad culminó sus estudios el año inmediatamente anterior a la inscripción. El 11% de la generación de ingreso en 2023, finalizó la educación media en el año 2021 y un 7% en el 2020.

Independientemente de los años, más del 95% de los inscriptos nacieron en Uruguay. Dentro del 5% restante, la procedencia principal es Argentina, seguido de Venezuela (UAE, 2019-2023). Si observamos la región según el lugar donde cursaron el último año de secundaria, hasta el año 2020 era mayoritaria la presencia de estudiantes que cursaron

secundaria en Montevideo. En 2022 se acorta la distancia y para para 2023, pasando a ser mayor el porcentaje de estudiantes que finalizaron sus estudios en el Interior (ver tabla 3).

Tabla 3. Distribución de la matrícula según región de finalización de Educación Media (%).

Región	2023	2022	2021	2020	2019	2018
Montevideo	47	49	55	58	53	55
Interior	51	48	43	41	45	43
Exterior	0	1	2	2	2	2
Sin especificar	2	2	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: UAE - SISE en base a SGAE - SECIU-UDELAR. Disponible en:

Disponible en <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/>

Situación de discapacidad

En el año 2023, 85 estudiantes se encontraban vinculados/as al espacio de inclusión, recibiendo acompañamiento en su trayectoria educativa por encontrarse en situación de discapacidad, con particularidades en sus procesos de aprendizaje u en otras situaciones de vulnerabilidad (UAE, 2023)

Situación laboral y cuidados

El 45% de las personas matriculadas trabaja de manera remunerada. A partir del año 2022 se incluye información sobre las horas dedicadas al trabajo remunerado, en el año 2023 se informa que el 81% dedica 20 horas semanales o más. El 18% realiza tareas de cuidado de dependientes, en forma no remunerada y de manera permanente (UAE, 2023).

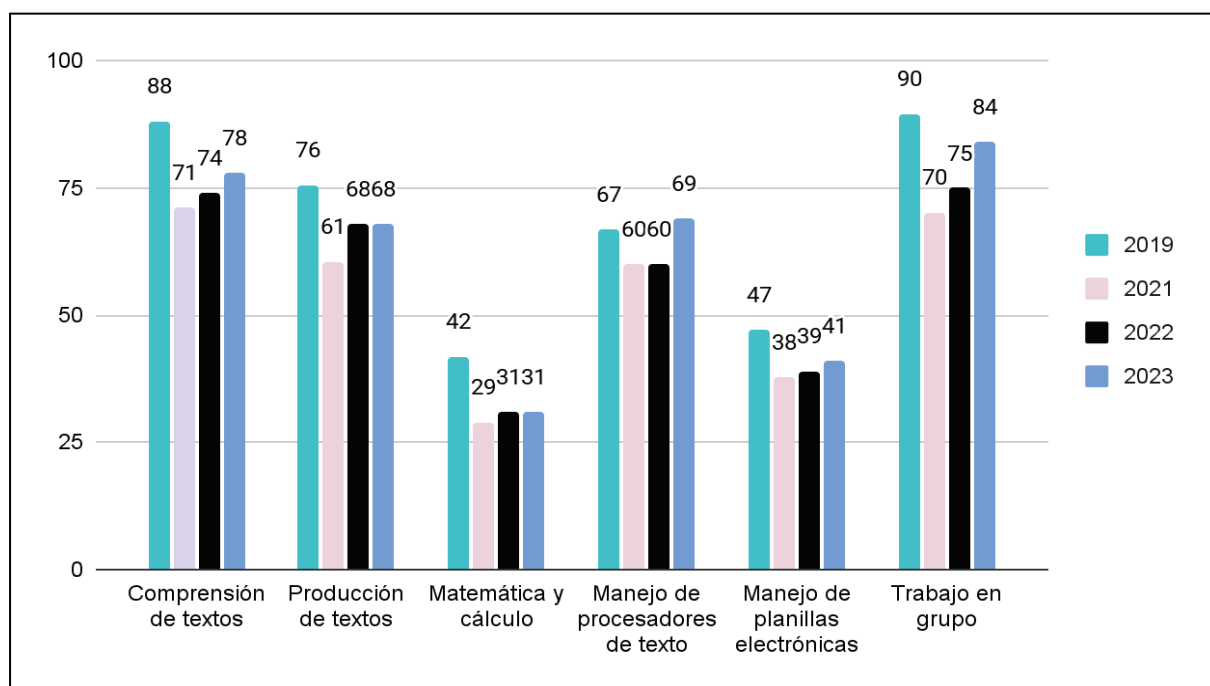
Autopercepción de habilidades académicas

En el formulario estadístico al ingreso que aplica la UAE junto con la bedelía, se releva la autopercepción sobre un conjunto de habilidades que se consideran pertinentes para el desempeño académico en las carreras de la FCS. La pregunta se realiza a través de la valoración en un escala de likert de 5 puntos, los cuales van de “Muy malo” a “Muy bueno”.

En el gráfico 3, se presenta el porcentaje acumulado de puntuaciones relativas a “Muy bueno y Bueno”. La autopercepción sobre las habilidades para matemática y cálculo es la más baja de las relevadas y tuvo una caída importante después de 2020, donde 3 de cada 10 ingresantes considera que cuentan con habilidades buenas o muy buenas, para la matemática.

Las puntuaciones más altas, se encuentran en las habilidades para trabajar en equipo y en la comprensión de textos, seguida de la producción de textos. El uso de ofimática presenta las valoraciones más bajas después de “Matemática y cálculo”, siendo el manejo de planillas electrónicas las menos favorables (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Autopercepción de habilidades académicas, respuestas “Bueno” y “Muy bueno” por año. Facultad de Ciencias Sociales.



Fuente: UAE - SISE en base a Formulario al ingreso 2019-2021-2022 UAE y DAE - FCS.

Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/datos-de-ensenanza/>

Nota: En el año 2020, el relevamiento debió interrumpirse por caer exactamente en el comienzo de la declaración de emergencia sanitaria y las dificultades de gestión que eso implicó para la UAE.

5.5.2. Tránsito

Distribución de estudiantes activos por ciclo y licenciatura

La actividad curricular de la FCS se concentra en el Ciclo Inicial y la licenciatura en Trabajo Social. Para los años 2021 y 2022, el mayor número de estudiantes activos se encuentra en el Ciclo Inicial con 44% y 41% respectivamente, seguida por Trabajo Social con el 40% del estudiantado. Para el año 2023, se vuelve a los niveles anteriores a la pandemia, donde la mayor concentración de actividad la aporta Trabajo Social (44%), seguida del Ciclo Inicial (35%).

La licenciatura en Sociología ocupa el tercer lugar entre los estudiantes activos, con valores que oscilan entre 10% y 15%. Las licenciaturas en Ciencia Política y Desarrollo, presentan

una menor participación en la actividad y en consecuencia son las carreras que menos estudiantes activos presentan, donde la Licenciatura en Desarrollo no supera los dos dígitos en todo el periodo considerado (ver tabla 4). En términos de volumen, el número de estudiantes con actividad se ubica en torno a 4.500 personas.

Tabla 4. Distribución (%) de estudiantes activos por licenciatura según año.

Ciclo/ Licenciatura	Año					
	2023	2022	2021	2020	2019	2018
Ciclo Inicial	35	41	44	31	30	31
Ciencia Política	10	9	8	11	11	10
Desarrollo	6	5	5	6	7	8
Sociología	12	10	9	13	14	15
Trabajo Social	44	40	39	46	46	45
Estud. con actividad (N)	4540	4496	4648	4638	4342	4182

Fuente: UAE - SISE. Disponible en

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-estudiantes-con-actividad-por-licenciatura.pdf>

Nota: Los porcentajes no suman 100 porque cada estudiante puede presentar actividad en más de una licenciatura.

Superación del Ciclo Inicial

La superación del Ciclo Inicial es un indicador útil para evaluar el ritmo de avance en el tránsito estudiantil. Para comenzar el Ciclo Avanzado se deberá contar con un mínimos de 48 créditos distribuidos de la siguiente manera: 24 créditos en el Módulo de “Introducción a las Ciencias Sociales”; 16 créditos en el “Vector Metodológico” y 8 créditos que se pueden cubrir con las opciones que se ofrecen en el Ciclo Inicial. La superación del Ciclo Inicial en el tiempo prescrito, se ha ubicado en torno al 30%. Este indicador está calculado en función del porcentaje de estudiantes que se habían matriculado a los Ciclos Avanzados de las carreras en el año de ingreso o un año después y que además tuvieron actividad en su año de ingreso (UAE, 2023).

Se debe aclarar, que la matriculación a Ciclos Avanzados no significa que hayan finalizado el Ciclo Inicial sino que lograron cumplir con los requisitos de acreditación para inscribirse a los Ciclos Avanzados. En esta serie no se incluye el año 2023, ya que el cálculo para ese año aún no estaba disponible.

Las generaciones 2019 y 2020 son las que logran los mejores resultados en términos de superación del Ciclo Inicial con 34%. Las mujeres muestran un mejor desempeño en términos de avance, con excepción de la generación 2018 donde varones y mujeres alcanzan el mismo

porcentaje, con 26% (ver tabla 6). En relación a la edad, quienes tienen 25 años o más, logran mejores resultados en el ritmo de avance durante el Ciclo Inicial, en comparación con sus pares de menor edad y misma generación (ver tabla 6), para quienes ingresaron los años 2019 y 2021. El año 2020 presenta una distribución más armoniosa en relación a la edad y la superación del ciclo inicial y 2022 mantiene una distribución homogénea, con una leve mejora en los resultados de los estudiantes que ingresan a la edad esperada (20 años o menos).

Tabla 5. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial ajustada, por sexo según cohorte de ingreso.

Cohorte (año de ingreso)	Sexo		Total
	Mujeres	Varones	
2022	26	25	26
2021	30	27	29
2020	36	28	34
2019	35	32	34
2018	26	26	29

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Tasa-de-superacion-ajustada-del-Ciclo-Inicial.pdf>

Tabla 6. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial ajustada, por tramos de edad según cohorte de ingreso.

Cohorte (año de ingreso)	Hasta 20 años	Entre 21 y 24 años	25 años y más	Total
2022	27	22	25	26
2021	26	28	35	29
2020	26	23	27	34
2019	31	39	41	34
2018	26	23	27	29

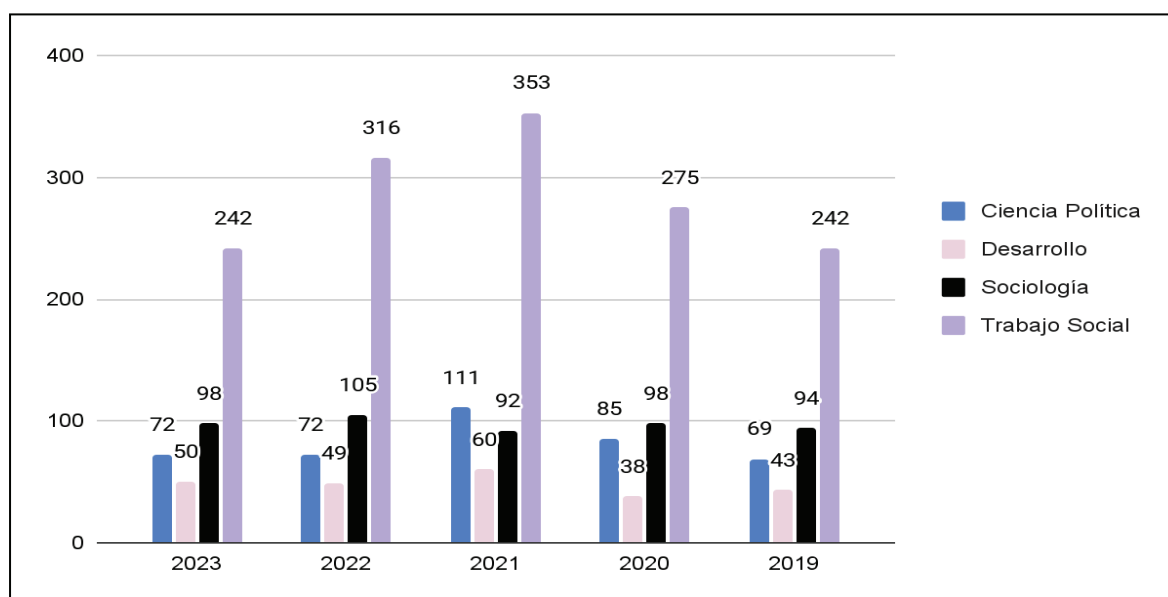
Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Tasa-de-superacion-ajustada-del-Ciclo-Inicial.pdf>

Matrícula a Ciclos Avanzados por licenciaturas

La matrícula a Ciclos Avanzados en los años 2019 a 2023, ha oscilado en un promedio de 512 inscripciones por año. Es la Licenciatura en Trabajo Social la que lleva la mayor parte de la matrícula, con porcentajes cercanos al 60%. Le sigue Sociología con el 20% de las inscripciones, a excepción del año 2021, donde el porcentaje rondó el 14% y fue Ciencia Política quien absorbió parte de sus inscripciones, creciendo su matrícula. En último lugar se ubica la Licenciatura en Desarrollo, que no alcanza al 10% de inscripciones (UAE, 2019-2023). Se destaca que para el año 2023, se presentan similitudes con respecto a 2019, año inmediato anterior a la pandemia.

Gráfico 4. Matrícula a licenciatura por año. Facultad de Ciencias Sociales.



Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Tasa-de-superacion-ajustada-del-Ciclo-Inicial.pdf>

Tasa de abandono

En relación al abandono, los datos arrojaron que cerca del 25% de las generaciones ingresantes entre 2018 y 2020¹¹, no presentaron actividad en los últimos dos años, a pesar de haber tenido actividad en su año de ingreso, es decir, una cuarta parte de quienes efectivamente comenzaron su trayectoria estudiantil en la FCS no presentan actividad a los dos años siguientes. La generación 2021 es la que presenta la mayor tasa de abandono del período considerado (32%), llegando a niveles históricos para el periodo considerado. Las otras generaciones (2018 a 2020) muestran una disminución global del abandono. En relación al sexo, analizando los datos de manera longitudinal, se confirma que las mujeres presentan tasas de abandono más bajas, con excepción del año 2018, donde superaron a los varones en cuatro puntos porcentuales (Ver Tabla 7).

Tabla 7. Tasa de abandono (%) a dos años de ingreso por cohorte según sexo.

Cohorte (año de ingreso)	Mujeres	Varones	Total
2021	32	34	32
2020	23	29	24
2019	26	28	26
2018	28	24	27

Fuente: UAE - SISE. Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Tasa-de-abandono.pdf>

¹¹ No se encuentra información publicada posterior a la generación 2021, teniendo en cuenta la forma de cálculo y el año cerrado.

Si observamos las tasas de abandono por edad, observamos que el abandono es menor entre quienes inscriben a la facultad con 20 años o menos de edad. Hay un salto importante en relación al tramo etario siguiente, donde en años la diferencia es por encima de los 10 puntos porcentuales. Para todas las cohortes, las tasas de abandono se incrementan para quienes ingresaron con 40 años o más, lo que muestra la dificultad de sostener la trayectoria para los estudiantes extraedad (ver tabla 8).

Tabla 8. Tasa de abandono (%) a dos años de ingreso por cohorte según tramos de edad.

Cohorte (año de ingreso)	Tramos de edad al ingreso				
	Hasta 20 años	21 y 24 años	25 y 29 años	30 y 39 años	40 años y más
2021	24	43	40	37	45
2020	19	27	35	36	36
2019	21	30	40	31	48
2018	21	31	33	42	36

Fuente: UAE - SISE. Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Tasa-de-abandono.pdf>

5.5.3. Egreso

Evolución de egresos

En el periodo considerado, la Facultad de Ciencias Sociales alcanza un total 929 egresos, con un promedio de 155 egresos por año. La licenciatura en Trabajo Social es la primera en número de egresos, producto de la sobre participación en la matrícula, siendo el año 2022, donde alcanza el mayor porcentaje de egresos en el total de la FCS, con el 76%. Sociología es la licenciatura que sigue con casi el 20% de los egresados, tendencia que se comienza a revertir en 2021 donde desciende su participación en los egresos. En el año 2020 se observa el menor número de egresos (118 en total) y una mayor participación de Ciencia Política y Desarrollo en los egresos.

Tabla 9. Distribución (%) de los egresos por licenciatura según año de egreso.

Año de egreso	Licenciatura					Número de casos
	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	Total	
2023	10	2	16	72	100	211
2022	6	3	16	76	100	161
2021	12	4	18	66	100	163
2020	19	12	19	51	100	118
2019	6	8	19	67	100	153
2018	8	7	19	67	100	123

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-los-egresos-por-licenciatura.pdf>

Las carreras de Trabajo Social y Sociología aportan egresos mayoritariamente de mujeres, con valores que oscilan entre 82% y 92% dependiendo el año. En el año 2020, la caída global de los egresos tiene su correlato en Trabajo Social, que pasa a tener 60 egresos, frente a los valores por encima de 100 casos en otros años. En el caso de la carrera de Sociología, para el periodo considerado, 7 de cada 70 personas que egresan son mujeres. En el año 2019 es donde se observa el menor porcentaje de mujeres con un 59% de los egresos, con 25 egresos en promedio para el período. Ciencia Política y Desarrollo presentan un mayor porcentaje de varones egresados frente a las mujeres (ver tablas 10 a 13) . Sin embargo, al tratarse de un número de casos muy bajos, hay variaciones entre años que no pueden considerarse significativas.

Tabla 10. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Ciencia Política por sexo según año de egreso.

Año de egreso	Sexo		Total	Número de casos
	Mujeres	Varones		
2023	29	71	100	21
2022	33	67	100	9
2021	30	70	100	20
2020	36	64	100	22
2019	44	56	100	9
2018	50	50	100	10

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-los-egresos-por-licenciatura.pdf>

Tabla 11. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Desarrollo por sexo según año de egreso.

Año de egreso	Mujeres	Varones	Total	Número de casos
2023	20	80	100	5
2022	20	80	100	5
2021	67	33	100	6
2020	50	50	100	14
2019	67	33	100	12
2018	50	50	100	8

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-los-egresos-por-licenciatura.pdf>

Tabla 12. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Sociología por sexo según año de egreso.

Año de egreso	Mujeres	Varones	Total	Número de casos
2023	82	18	100	33
2022	80	20	100	25
2021	77	23	100	30
2020	59	41	100	22
2019	59	41	100	29
2018	78	22	100	23

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-los-egresos-por-licenciatura.pdf>

Tabla 13. Distribución (%) de los egresos de la Licenciatura en Trabajo Social por sexo según año de egreso.

Año de egreso	Mujeres	Varones	Total	Número de casos
2023	91	9	100	152
2022	88	12	100	122
2021	84	16	100	107
2020	92	8	100	60
2019	83	18	100	103
2018	87	13	100	82

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Distribucion-de-los-egresos-por-licenciatura.pdf>

Duración media al egreso

Una vez matriculados en Ciclos Avanzados, la duración media al egreso muestra diferencias según las licenciaturas y los años que se tomen de referencia. Para el año 2023, todas las licenciaturas se ubican en 7 años al ingreso a Ciclos Avanzados, es decir, una vez superado el

Ciclo Inicial, les toma 7 años acceder al egreso. En los años 2018 y 2019, Ciencia Política mostraba una mayor duración al egreso, mientras que a partir de 2020, Trabajo Social se ubica en valores por encima de 6 años durante la trayectoria por el Ciclo Avanzado, con su máximo histórico en el año 2020, donde superó al resto de las carreras en al menos un año. A partir de 2020, Ciencia Política comienza a disminuir los años invertidos en el Ciclo Avanzado, con valores en torno a los 5 años, destacándose como la carrera con la menor duración en promedio, revirtiendo la situación presentada en los años precedentes.

Para el año 2021, Desarrollo tiene un pico de 8 años al egreso. Dada el bajo número de estudiantes matriculados en esta carrera, los valores son sensibles en los extremos. Esta situación se mantiene para el año 2022, igualando a Trabajo Social que se destaca como la licenciatura que aporta el mayor número de matriculados a la Facultad. Sociología muestra una distribución estable con valores en torno a los 6 años y medio e incluso menos de 6 años.

Tabla 14. Años promedio al egreso por licenciatura (desde el ingreso al Ciclo Avanzado)

Año de egreso	Licenciatura				Total
	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social	
2023	7	7	7	7	7
2022	5	7	6	7	7
2021	5	8	6	6	6
2020	6	6	6	7	6
2019	7	6	7	6	6
2018	6	6	6	6	6

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/10/3.1.3-Duracion-de-la-carrera-Hoja-1-1.pdf>

Se debe tener en cuenta que la información a nivel de licenciatura considera el momento de inscripción a Ciclo Avanzado, por lo cual los años al egreso son superiores porque debe considerarse los períodos curriculares empleados en el Ciclo Inicial. Por ello, a continuación se presenta la duración promedio al egreso desde el año de ingreso y ésta se ubica en 7,5 años en promedio. En algunos años las mujeres demoran un año más que los varones para egresar (ver tabla 15), situación que se invierte en el año 2023. Se debe mencionar que ninguna de las carreras ha logrado alcanzar valores promedio de acuerdo a lo sugerido por el plan de estudios, es decir, 4 años y medio.

Tabla 15. Años promedio al egreso para mujeres y varones (desde el ingreso a FCS)

Año de egreso	Mujeres	Varones	Total
2023	8	9	9
2022	8	7	8
2021	7	7	7
2020	8	7	7
2019	7	7	7
2018	7	7	7

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/10/3.1.3-Duracion-de-la-carrera-Hoja-1-1.pdf>

Escolaridad promedio de los egresados

El promedio de calificaciones al egreso es un indicador que nos informa del rendimiento estudiantil durante la carrera. Entre los años 2018 a 2023, la licenciatura en Trabajo Social es la que presenta la escolaridad promedio más baja de todas las carreras, con un promedio de calificaciones de 6, en una escala del 1 al 12. Para todos los años, la licenciatura en Sociología es la que presenta mejores calificaciones al egreso, con valores entre 8 y 9 puntos de la escala. Las licenciaturas de Ciencia Política y Desarrollo, se ubican en valores entre 7 y 8 (ver tabla 16).

Tabla 16. Escolaridad promedio de los egresados por licenciatura y año de egreso.

Año de egreso	Ciencia Política	Desarrollo	Sociología	Trabajo Social
2023	7,9	7,5	8,0	6,5
2022	8,3	8,6	8,8	6,3
2021	8,0	8,1	8,3	6,6
2020	7,5	8,3	8,8	6,5
2019	7,8	7,1	7,8	5,9
2018	7,6	7,1	7,9	6,1

Fuente: UAE - SISE. Disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Escolaridad-promedio-de-los-egresados.pdf>

Para todos los años considerados, los varones registran escolaridades más altas al egreso, aunque las diferencias son muy pequeñas alrededor de un punto de diferencia. El año 2020 es donde los varones obtienen las calificaciones más altas en promedio del periodo considerado (ver tabla 17). Teniendo en cuenta, que los egresos en 2020 cayeron de manera histórica en toda la facultad, se puede considerar que quienes lograron egresar eran quienes contaban con condiciones previas muy favorables en términos de escolaridad y rendimiento. El hecho que sean varones quienes absorban los mejores resultados en el contexto de pandemia, es un dato

en sí mismo relevante para considerar políticas de acompañamiento de trayectorias con perspectiva de género.

Tabla 17. Escolaridad promedio de egresados para mujeres y varones por año de egreso.

Año de egreso	Mujeres	Varones	Total
2023	6,8	7,4	6,9
2022	6,8	7,4	6,9
2021	7,1	7,6	7,2
2020	7,1	8,0	7,4
2019	6,5	7,0	6,6
2018	6,7	6,8	6,7

Fuente: UAE - SISE.

Disponible en: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2023/06/Escolaridad-promedio-de-los-egresados.pdf>

5.5.4. Síntesis

Las inscripciones a FCS desde el año 2009, han oscilado en torno a 1000 estudiantes por año. La matrícula se encuentra feminizada y sólo la mitad de los inscriptos tiene 20 años o menos. Es un perfil de edades por encima de lo esperado para el ingreso a la universidad. El 45% declara trabajar de manera remunerada y el 17% manifiesta tener responsabilidades de cuidado. La generación 2021 es la que muestra las valoraciones más bajas para todas las habilidades académicas. Recordemos que es la generación con mayor número de inscripciones en el periodo considerado, esto debe alertar ya que muestra que el crecimiento de la matrícula se da entre estudiantes que requieren mayores apoyos para el tránsito por la propuesta curricular. Por otra parte, es la generación 2019 la que presenta valores más altos en términos de autopercepción de habilidades, niveles que parecen comenzar a recuperarse recién a partir de 2023. Luego de la caída en 2021, la generación siguiente presenta niveles de autopercepción más favorables en todas las habilidades aunque sin alcanzar las valoraciones de los ingresantes en 2019.

La superación del Ciclo Inicial medida como la matriculación a Ciclos Avanzados sin rezago, se ubica en torno al 30% independientemente de la cohorte de ingreso. Las mujeres presentan mejores resultados en el ritmo de superación del Ciclo Inicial. En relación a la edad, se observa que para el año 2023 hay una mejora de la generación que ingresa con 20 años o menos de edad y es menor la tasa de abandono de los estudios entre las personas que tienen 20 años o menos. El ritmo de avance es más lento entre los más jóvenes pero sostenido, es

decir, transitan la trayectoria con rezago. La matrícula a Ciclos Avanzados entre 2019 y 2023 se ha ubicado en un promedio de 512 inscripciones, con la licenciatura en Trabajo Social en primer lugar por encima del 50%, seguida de Sociología en torno al 20%. La licenciatura en Desarrollo es la que presenta la menor participación, con 10% o menos (según el año) de la matrícula a carrera.

En el periodo considerado la FCS presentó 929 egresos de grado. El mayor porcentaje se encuentra en la licenciatura en Trabajo Social, algo esperable en función de su mayor participación en la matrícula. Además, junto con Sociología son las carreras que presentan mayor participación de egresos de mujeres, con valores por encima del 80% en algunos años y nunca por debajo del 55%. La duración media al egreso muestra variaciones entre años y carreras. Ciencia Política logra disminuir los años al egreso a partir de 2020, mientras que es en ese año se da el pico histórico de Trabajo Social llegando a casi a 7 años. Para todos los años, la duración promedio al egreso se ubica en 7,5 años en promedio. En algunos años las mujeres demoran hasta un año más que los varones en egresar, algo que se revierte con los egresos correspondientes al año 2023. Se debe mencionar que ninguna de las carreras ha logrado alcanzar valores promedio de acuerdo a lo sugerido por el plan de estudios, es decir, 4 años y medio. La escolaridad al egreso es más alta entre varones que mujeres. La licenciatura en Trabajo Social es la que tiene las calificaciones más bajas y es Sociología la que recoge promedios superiores.

5.6. La carrera de Trabajo Social

La carrera de Trabajo Social de la Universidad de la República de Uruguay se enfoca en la formación de profesionales capaces de intervenir en la realidad social desde una perspectiva crítica y transformadora. Las personas egresadas de esta carrera están capacitadas para trabajar en diversos ámbitos, como la salud, la educación, la justicia, el desarrollo comunitario y la política social. La carrera tiene una duración de cuatro años y se compone de una malla curricular que incluye asignaturas teóricas y prácticas. Las asignaturas teóricas abordan temas como la sociología, la psicología, la antropología, la economía y el derecho. Las asignaturas prácticas se centran en la aplicación de los conocimientos teóricos en la realidad social, a través de prácticas profesionales en diferentes instituciones.

Actualmente la Licenciatura en Trabajo Social, se encuentra integrada a las carreras de grado que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales desde el año 1992. Sin embargo, la formación profesional en Trabajo Social tiene una rica trayectoria, que intercepta momentos claves de la historia y el desarrollo del Uruguay. A continuación, se resumen brevemente dos antecedentes puntuales, de investigadoras del Departamento de Trabajo Social, que permiten comprender las características de la formación así como los perfiles de egreso y su relación con el mercado laboral.

Elizabeth Ortega (2011), en su trabajo titulado *“Medicina, religión y gestión de lo social. Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)”*, analiza cómo el proceso de profesionalización del servicio social en Uruguay estuvo influenciado por transformaciones sociopolíticas importantes. Se examina el impacto del declive del Estado de Bienestar, lo que llevó a nuevas clasificaciones y estrategias en la gestión de lo social. En el texto se presenta cómo el proceso de medicalización de la sociedad y la influencia de la Iglesia Católica formaron parte integral de la profesionalización del servicio social. Mientras que la medicina promovió un enfoque preventivista y cuantificador, la Iglesia Católica contribuyó con clasificaciones morales sobre los pobres "virtuosos" y los "no merecedores". Las ideas higienistas de principios del siglo XX, promovía la intervención médica en la vida social y fue fundamental en los primeros desarrollos del Trabajo Social en el país.

Este enfoque estaba dirigido a mejorar las condiciones de las familias pobres, con una influencia marcada del sector de la salud y la educación. Un evento clave en la profesionalización del trabajo social en Uruguay fue la creación de la Escuela Uruguaya de Servicio Social en 1957, dentro de la Universidad de la República. Esto marcó un punto de inflexión, ya que permitió la formalización de los estudios en Trabajo Social y contribuyó a la discusión académica sobre la intervención social. Durante el período de 1955 a 1973, el Trabajo Social en Uruguay pasó por un proceso de reconceptualización, influenciado por los cambios sociales y económicos del país. Esta reformulación se centró en revisar las formas de intervención profesional y actualizar los métodos y enfoques académicos para responder a las nuevas demandas sociales (Ortega, 2011).

Adela Claramunt (2018) en su trabajo *“Los trabajadores sociales en el Uruguay de la última década: sus espacios ocupacionales y condiciones de trabajo”*, afirma que el proceso de profesionalización del trabajo social en Uruguay, está profundamente vinculado a los cambios

sociales, económicos y políticos que han moldeado el país en las últimas décadas. El Trabajo Social, considerado una disciplina que se ubica entre el mundo académico y las políticas sociales, ha tenido que adaptarse constantemente a los desafíos impuestos por el capitalismo tardío y la creciente precarización laboral, tanto a nivel global como local.

En Uruguay, durante los gobiernos progresistas (2005-2019), hubo una ampliación del papel del Estado en la resolución colectiva de necesidades sociales, lo que generó un contexto favorable para la expansión de los espacios ocupacionales de los trabajadores sociales. Esta expansión, sin embargo, también trajo consigo una serie de desafíos relacionados con la precarización laboral, la flexibilización de las condiciones de trabajo y la intensificación de las jornadas laborales (Claramunt, 2018). A pesar de estos retos, el Trabajo Social ha logrado consolidarse como una profesión con un fuerte componente intelectual y un compromiso con los derechos humanos y la democratización de las relaciones sociales.

A medida que el trabajo social se profesionaliza, los trabajadores sociales en Uruguay enfrentan condiciones laborales cada vez más precarias. El mercado laboral para estos profesionales es altamente heterogéneo, segmentado y estratificado, lo que afecta tanto los niveles salariales como las jerarquías ocupacionales. La investigación de Claramunt (2018) destaca que muchos trabajadores sociales recurren al pluriempleo para contrarrestar los bajos salarios y la inseguridad de los contratos a término, especialmente entre las generaciones más jóvenes. A pesar de su formación universitaria y la especialización en posgrados, los trabajadores sociales siguen siendo vulnerables a la precarización de sus condiciones laborales, lo que debilita su autonomía profesional y pone en riesgo la calidad de los servicios que brindan.

Luego de esta breve caracterización de la formación e inserción profesional del Trabajo Social en Uruguay, se presentan los resultados de esta investigación.

6. Resultados de la investigación: narrativas

En este capítulo se presenta el análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a seis estudiantes de Trabajo Social en situación de rezago. Este estudio, con un enfoque metodológico cualitativo, buscó comprender en profundidad las trayectorias educativas de las estudiantes de la carrera de Trabajo Social (FCS-Udelar) que se encuentran en situación de rezago, así como los factores sociales, institucionales y personales que influyen en la construcción de estas trayectorias. La pregunta central que guió este estudio fue: ¿Cómo construyen las estudiantes de Trabajo Social en situación de rezago sus trayectorias educativas, y qué factores sociales, institucionales y personales influyen en estas trayectorias?

Para ello, se privilegió la recopilación de narrativas que permitieran acceder a las experiencias, significados y perspectivas de las participantes en relación con el fenómeno del rezago educativo. La presentación de estas narrativas se considera fundamental para ilustrar la complejidad y la riqueza de sus vivencias. Las voces directas de las estudiantes permiten conectar de manera más profunda con la realidad estudiada y comprender el significado que otorgan al rezago en sus vidas universitarias.

Los resultados se organizan en torno a los principales temas emergentes del análisis, que incluyen los factores personales y familiares, los significados del rezago, experiencias institucionales y las expectativas de desarrollo futuro e inserción profesional. En esta sección, se presentará cada una de las narrativas que surgen de las entrevistas, junto con fragmentos selectos de las mismas, acompañados de un análisis que destacarán los aspectos más relevantes. De esta manera, se busca ofrecer una visión detallada y contextualizada de las experiencias de las estudiantes, contribuyendo a una comprensión más profunda del rezago educativo en la educación superior. Una vez finalizado el análisis individual de cada experiencia, se presenta un capítulo de discusión que sistematiza los patrones recurrentes, las divergencias significativas y las conexiones con el marco teórico de esta investigación. A continuación, se presentan cada una de las narrativas.

Soledad: la facultad como refugio

Soledad es una estudiante de 25 años, que inició su trayectoria universitaria en el año 2014. Es originaria de un pueblo del Interior, que se encuentra a menos de 100 km de Montevideo y que según sus palabras, presenta una dinámica de vida bien distinta a lo que se encuentra en la capital. Al momento de la entrevista se encuentra retomando sus estudios, luego de una pausa que se que había tomado como parte de su proceso de terapia psicológica. Se muestra apasionada por la disciplina pero con situaciones vitales que no le permiten asumir la gestión de planificar su avance curricular. En esta sección analizaremos los temas que emergen de los encuentros con Soledad, a la luz de las categorías propuestas para el análisis.

La llegada a la universidad: un camino de transiciones

La historia de Soledad está llena de recorridos donde el tránsito por la Facultad emerge como una oportunidad de salida de situaciones complejas a nivel familiar. La transición desde su ciudad natal a Montevideo no fue fácil. Inicialmente, viajaba a diario para tomar clases en la universidad, lo que se menciona en varios pasajes como una experiencia agotadora que finalmente la llevó a establecerse en la capital. La transición desde un contexto del interior a Montevideo es percibida como un gran cambio cultural y emocional que le permitió dedicarse más plenamente a sus estudios, aunque también enfrentó desafíos como el ajustarse a la vida en una ciudad más grande y diversa. Sin embargo, encontró un ambiente acogedor en la universidad, donde rápidamente estableció conexiones y amistades que enriquecieron su experiencia académica.

“A Montevideo había venido tres, cuatro veces antes de venir a vivir acá... a pesar de que no es tan lejos [de su localidad] ... fue mucho más positivo de lo que pensaba”. (Entrevista Soledad).

“Yo creo que tenía una idea más como de miedo, porque claro, había tanta gente, somos un número más. En mi pueblo somos tres gatos locos, pero me sentí re cómoda acá. Aparte, enseguida, el día que vine a inscribirme conocí gente, después casi que compartimos las materias con ellas. Entonces, después estuvo bueno. Fue re linda la experiencia”. (Entrevista Soledad).

La decisión de instalarse en Montevideo generó algunas tensiones a nivel familiar, dado que había una idea negativa de la vida en la ciudad. Soledad describe una experiencia de integración positiva tanto en la facultad como en la ciudad de Montevideo, desafiando los prejuicios iniciales que tenía sobre la vida en la capital.

Destaca la importancia de las redes sociales construidas durante su formación y el apoyo mutuo con su hermana como elementos que facilitaron su adaptación. Asimismo, proyecta su futuro en Montevideo, mostrando cómo su experiencia universitaria ha influido en su sentido de pertenencia. En su narrativa, el ingreso a la Universidad no solo está vinculado a los aspectos formativos sino a una oportunidad de salida de su hogar de origen y redefinir su trayectoria vital.

“voy de visita a mi casa [la casa de su familia de origen], pero después me re veo [viviendo] acá. Volviendo al interior, me parece que no”. (Entrevista Soledad).

Durante el segundo año se enfrenta a situaciones de cuidado que le demandan atender responsabilidades familiares que compiten en tiempo y dedicación con los estudios. En sus palabras, las mujeres “somos cuidadoras designadas” donde se nos impone el mandato del cuidado más allá de nuestras decisiones.

“Los primeros años viajaba. Después me mudé acá pero hubo un año por ahí, que tuve que volver a viajar por problemas familiares. A veces las mujeres somos cuidadoras designadas. Entonces, por más que te vayas, toca volver y había dejado más o menos un año”. (Entrevista Soledad).

Además de los viajes y la mudanza, Soledad debía enfrentar una situación económica desfavorable para asumir los costos asociados a estudiar. La obtención de la beca de apoyo económico y de alimentación fue crucial, aunque también supuso la presión por mantener el rendimiento académico que exigen este tipo de programas. Las becas son un factor determinante en la capacidad de los estudiantes para completar sus estudios, y la dependencia de estas ayudas refleja desigualdades en el acceso a la educación superior que condicionan la trayectoria educativa.

“en mi casa era algo que costaba mucho que viniéramos a estudiar acá [se refiere a Montevideo]. Entonces, con la beca y eso, vamos a estudiar acá”. (Entrevista Soledad).

“Siempre me gustó”

Soledad vincula su elección de carrera con un interés temprano por el trabajo comunitario, ya que durante su adolescencia participa en organizaciones sociales y realiza voluntariado. A

través de esta labor, descubrió el impacto positivo que podía tener en la vida de las personas, actuando como un puente entre el Estado y la comunidad. Luego, enuncia que estos espacios suponían una vía de escape a situaciones de violencia que ocurrían en el hogar, lo que le luego le motivaría estudiar Trabajo Social.

“salía de la escuela o salía al liceo y me iba para ahí... para mí, en lo personal, también fue como [un espacio de] mucho apoyo en temas personales, por ahí yo no quería estar en mi casa y me iba para ahí y pasaba con ellos”. (Entrevista Soledad).

De alguna manera identifica en su historia una necesidad de devolver la contención que recibió en momentos difíciles buscando contribuir a la sociedad, trabajando en estrecha colaboración con la comunidad. Posteriormente, ya instalada en Montevideo, se acercó a participar como activista en organizaciones feministas, en una articulación entre las experiencias vividas y la búsqueda de formación profesional y activismo.

Soledad es junto con su hermana (con quien comparte generación), la primera universitaria de su familia. Esto supone un desafío de adaptación sobre el proceso universitario que se suma a la transición de la movilidad cotidiana y la mudanza a Montevideo. A lo largo de su relato, se menciona en varios pasajes esta situación y como para ella le supuso romper barreras, colocándolo como un logro significativo y la apertura de nuevas oportunidades en lo individual y en lo familiar. Además de los recursos económicos, el peso de trasladarse a la ciudad y vivir solas, es un punto que se destaca como un salto a la autonomía más allá de lo educativo.

“mi hermana y yo somos las primeras que empezamos la universidad... en el interior, a veces, venir a estudiar a Montevideo es como medio la perdición.” (Entrevista Soledad)

“somos mujeres, viviendo solas. Como que había una cuestión ahí medio de que no gustaba pero menos mal que lo hicimos igual.” (Entrevista Soledad)

En su relato, el rezago educativo no aparece como un fracaso, ya que trayectoria universitaria gira en torno a la implicancia de poner en marcha una ruta de salida de su hogar de origen. Si bien, las expectativas relativas a poder retomar y finalizar la carrera están presentes, es mayor el sentimiento del encuentro con otras personas con quienes abrirse y construir un recorrido.

Desafíos institucionales

En relación a los desafíos institucionales, Soledad señala aspectos relacionados con las mallas curriculares y la necesidad de contar con espacios de escucha y acompañamiento psicológico. Sobre el primer punto, Soledad reconoce la importancia de adquirir habilidades en áreas como economía y estadística, a pesar de que estas asignaturas no siempre le resultaron accesibles. Entre sus planteos, enuncia que no siempre logra ver cómo se articulan estas materias con el resto de la formación que recibe, en especial en el caso de matemática. De alguna manera, hay una desconexión en la búsqueda de formación concreta, donde a la carga regular de los cursos, exámenes y prácticas, se suman espacios disciplinares en las áreas lógico - matemáticas, que se tornan muy áridas en el conjunto de la malla curricular. A eso se suma, la reiteración de contenidos, incluso en los temas que pueden ser de su interés.

“...lo que pasa con las mallas curriculares, hay cosas que se repiten tanto en tantas materias, que es como que resulta pesado. También se debería trabajar más con matemática...a mí siempre me costó más lo del número, todo eso, que no está bien articulado con el resto de la carrera entonces no logras encontrarle el sentido... me re gusta estudiar pero en eso estaba muy sola”. (Entrevista Soledad).

Soledad expresa que la facultad ha sido un soporte significativo en su vida, no sólo en relación a la formación. En su relato, surge que la irrupción en la trayectoria universitaria fue removedora y generó procesos donde fue necesario abrirse a contar experiencias vitales dolorosas y de vulnerabilidad. En ese camino contó con el apoyo de docentes cercanas, muy comprometidas, algo que Soledad plantea que no siempre ocurre y que entonces considera necesario la existencia de un espacio accesible a donde recurrir en búsqueda de orientación.

En este sentido, si bien refleja una percepción positiva del entorno académico, también menciona la necesidad de espacios seguros donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias sin ser juzgados, lo que subraya la importancia del apoyo emocional y social en el contexto universitario.

“para mí la facultad fue como un soporte para muchas cosas. Y capaz que para esas situaciones, que también vos salís de tu casa o lo que fuera, me parece que sería bueno que existiera un espacio donde puedas ir y contar lo que te pasa en un lugar de cuidado y que te puedan entender, apoyar, guiar”. (Entrevista Soledad).

Proyecciones a futuro

A pesar de no trabajar actualmente en su campo de estudios, Soledad mantiene vivo el interés de encontrar un empleo vinculado a su formación disciplinar. Por otra parte, sus experiencias laborales le han otorgado una perspectiva diferente y este tiempo también le ha permitido reflexionar sobre su futuro, donde considera la posibilidad de seguir estudiando o de involucrarse más directamente en proyectos vinculados a la militancia feminista, mostrando una preferencia por trabajar en temas de género y una satisfacción con su trabajo anterior en espacios de activismo. Sin embargo, también menciona una falta de práctica y una necesidad de aplicar la teoría en contextos específicos de intervención.

La reflexión sobre el futuro profesional y la satisfacción con el trabajo puede influir en la motivación y en la dirección de la carrera. La transición de la teoría a la práctica es una etapa crítica para muchos profesionales en formación, y la inserción en espacios de trabajo que se alineen con sus intereses puede ser una fuente de satisfacción y realización. Si bien expresa un deseo claro de terminar la carrera, enfrenta dudas sobre su futuro profesional en el área de trabajo social. Esto refleja una tensión entre la finalización de los estudios y la incertidumbre sobre su aplicación profesional, una experiencia común de los estudiantes con rezago académico.

"No sé si voy a dedicar a esto [al Trabajo Social]. Me parece que es eso, como que me falta práctica ...". (Entrevista Soledad).

Más allá de las dudas y dificultades, manifiesta que su experiencia curricular de práctica pre profesional, le ha brindado una visión más clara del impacto que puede tener una Trabajadora Social, comprendiendo que su mirada inicial de la profesión estaba sesgada de perspectivas filantrópicas e insuficientes para generar un impacto a nivel de las condiciones estructurales de vida de las poblaciones vulneradas.

A pesar de no tener experiencia de trabajo remunerado en el campo de estudio, la experiencia laboral de Soledad aporta a su desarrollo profesional y personal, permitiendo una reflexión sobre su proyecto de vida y la posibilidad de retomar sus estudios o involucrarse en proyectos afines. Este proceso se enmarca en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y la

construcción de identidades profesionales flexibles y adaptables a los cambios del contexto social y laboral.

Soledad menciona las dificultades para equilibrar su trabajo de jornada completa, con su interés por el activismo y las oportunidades laborales relacionadas con su campo de estudio. La poca disponibilidad horaria y la pandemia han exacerbado estas dificultades. La gestión del tiempo y el equilibrio con el trabajo remunerado no vinculado a su formación, es un desafío significativo que tensiona la finalización de la carrera.

“yo creo que en realidad si estuviese trabajando algo más cercano, estaría chocha y terminaría más rápido”. (Entrevista Soledad).

Soledad muestra una construcción de identidad profesional a través de sus vivencias previas, su adaptación al entorno universitario, las dificultades académicas que enfrenta y la conexión emocional que establece con los grupos con los que trabaja. La reflexión sobre su futuro y las expectativas sobre el impacto del Trabajo Social en la sociedad también son elementos centrales de su narrativa, lo que permite entender cómo se perfila como futura profesional dentro de su campo.

Reflexiones finales

La historia de Soledad nos muestra a la universidad como mucho más que un espacio de formación académica. Para ella, la facultad ha sido un lugar de refugio, de crecimiento personal y de construcción de redes sociales. Su trayectoria educativa ha estado marcada por la transición a la vida en la ciudad, las responsabilidades familiares y las dificultades económicas. El rezago, en este contexto, no es un fracaso, sino una consecuencia de las dificultades que enfrentan muchos estudiantes.

Su experiencia refleja la complejidad de las trayectorias educativas intermitentes, nos invita a reflexionar sobre la importancia de la equidad en el acceso a la educación superior y la necesidad de un sistema educativo que apoye a los estudiantes en todas las dimensiones de su vida. La historia de Soledad nos recuerda que el camino hacia el éxito académico no siempre es lineal, y que el rezago no define el potencial de un estudiante.

Florencia: resignificar el tiempo y la trayectoria

Florencia es una joven de 27 años, que comenzó la Facultad en el año 2011 y al momento de entrar en contacto, se encontraba en la etapa final de la carrera, esperando el último examen para iniciar su tesis. Durante su trayectoria, ha enfrentado desafíos personales y académicos que han moldeado su visión de la educación y su futuro profesional. Su relación con su potencial tutora, destaca cómo el respeto y la admiración pueden influir en el desarrollo profesional de una estudiante. Este capítulo se centra en el análisis de la entrevista realizada a Florencia a partir de las categorías establecidas en la investigación. A través de su relato, se exploran las percepciones y experiencias vinculadas al rezago educativo, los factores personales, familiares e institucionales que influyen en su trayectoria y las expectativas respecto a la inserción laboral y el ejercicio de la profesión.

El significado otorgado al rezago

Para Florencia, el rezago no se presenta únicamente como un obstáculo académico, sino como una experiencia compleja que involucra aspectos emocionales y sociales. Su relato sugiere una vivencia, donde la expectativa de un recorrido lineal en la educación superior contrasta con una realidad más fragmentada y desafiante. Relata su experiencia de transición a la universidad marcada por fuertes emociones y crisis. Menciona haber sufrido ataques de ansiedad y “colapsado” al enfrentar la exigencia académica tras la pérdida de su padre en el liceo.

“... tenía ataques de ansiedad cuando salí del liceo, fue porque me había fallecido mi padre... Y... que se ve que fue el momento que yo... colapsé [cuando ingresó a la Facultad]... Me costó mucho adaptarme a la exigencia en cuanto a cantidades de estudio”. (Entrevista Florencia).

El rezago se manifiesta en dificultades para adaptarse al cambio de entorno y en crisis emocionales que afectan su rendimiento académico. Frente a estas dificultades evidencia procesos de resiliencia al mencionar que, a pesar de haber pensado en abandonar, encontró formas de recomponerse para retomar el ritmo con su grupo y con la institución. Esto sugiere que, a pesar de la afectación emocional inicial, desarrolló mecanismos para superar la crisis.

“...me pegó con tremendo delay... lo pasé muy mal, era horrible ir a perder todo el tiempo... Después me ordené, esto era lo que yo quería... hubo gente que me ayudó”. (Entrevista Florencia).

“Estoy agradecida de haber llegado hasta acá. Me llevó más tiempo del que esperaba, pero estoy cerca de terminar. Creo que todo este recorrido, con sus altos y bajos, me hizo más fuerte”. (Entrevista Florencia).

El relato de Florencia sugiere que el rezago no es simplemente un retraso en el tiempo teórico de avance, sino una reconfiguración del tiempo universitario en función de circunstancias personales y estructurales. Esto no significa romantizar o naturalizar estas situaciones sino hacer visibles que los tiempos prescritos y los planes de estudios no siempre se ajustan a las características y necesidades de los estudiantes reales.

Más adelante veremos que en el caso de Florencia, el rezago parece haberle permitido madurar sus intereses profesionales y reafirmar su compromiso con el Trabajo Social, lo que sugiere que el tiempo extra en la carrera no fue un obstáculo, sino una oportunidad para definir mejor su camino profesional.

Llegar, permanecer y transcurrir

La entrevista realizada a Florencia permite analizar factores personales, familiares y sociales que han influido en su trayectoria educativa, evidenciando la complejidad del rezago en la educación superior. A partir del análisis de su narrativa, es posible identificar diversas dimensiones que interactúan en su experiencia académica y vital.

En relación con los antecedentes académicos previos, menciona haber tenido un desempeño escolar fluctuante, con momentos de alto rendimiento y otros en los que enfrentó dificultades para sostener la exigencia académica. Refiere que en su etapa escolar y liceal encontró materias que le resultaban desafiantes, pero logró sortearlas con estrategias de estudio y apoyo externo. En este sentido plantea algunos desafíos que son necesarios considerar en relación al tránsito entre la educación media y la universidad, como la rigidez curricular y el escaso acompañamiento a los estudiantes como elementos que pueden agravar el rezago.

“Yo lo que creo es que te tienen que preparar más, porque el cambio es demasiado abrupto entre lo que es la secundaria y lo que es la universidad... te vas a querer matar”. (Entrevista a Florencia).

“En el Liceo me dieron un inglés que lo único que aprendí fueron los colores de primero a sexto. Ahora parece que tenes que saber inglés y portugués para estudiar Trabajo Social”. (Entrevista Florencia).

Al ingresar a la Universidad, Florencia tenía expectativas de un proceso formativo desafiante pero enriquecedor. Sin embargo, a lo largo de los años ha experimentado momentos de desilusión debido a la falta de acompañamiento institucional y las dificultades para compatibilizar estudio y trabajo. A lo largo de las entrevistas, emerge la resiliencia como un rasgo fundamental en su trayectoria. A pesar de los obstáculos, ha mantenido una fuerte motivación por completar su carrera, donde según su propio relato, destaca la disciplina adquirida a lo largo de los años, que le ha permitido sostener su formación en momentos de crisis personal.

Señala que su salud mental ha sido un factor determinante en su rendimiento académico. Como se mencionara anteriormente, ha atravesado periodos de ansiedad y estrés que impactaron en su desempeño universitario, llevándola a postergar algunas asignaturas. En este sentido, resalta la importancia de contar con apoyo psicológico y redes de contención. Las amistades y las comunidades dentro de la facultad han sido fundamentales para su sostenimiento en la carrera. Sin embargo, también ha mencionado experiencias de aislamiento en algunos momentos y cuestionamientos éticos frente a las actitudes de algunos compañeros.

“...son todos amigables pero después te venden los resúmenes a 700 pesos. Cuidado, cuidado con la solidaridad aparente, cuidado con la simpatía aparente, cuidado con que somos todos amigos, todos compañeros, nos tomamos una chela en la puerta. Tenés que entrar al ámbito de la academia. Tenés que entrar adentro de la clase, adentro del aula, cuando vos das un parcial. Ahí está la posta para mí”. (Entrevista Florencia).

Florencia expresa una relación ambivalente con sus compañeros de carrera. Si bien menciona haber construido vínculos con algunos estudiantes, en ciertos momentos se siente distante o desconectada del grupo. Esta situación puede estar relacionada con su trayectoria educativa intermitente y con el rezago en el avance curricular, lo que la ubica en una posición distinta a la de sus compañeros que tienen un recorrido más lineal.

"Yo veía que ellos ya tenían su grupo armado desde antes, entonces era difícil meterme ahí. Igual tenía algunas amigas, pero a veces sentía que iba quedando sola porque no cursaba con los mismos todo el tiempo". (Entrevista Florencia).

Esta sensación de no formar parte de un grupo estable se encuentra vinculada a la fragmentación de su recorrido académico y a la discontinuidad en su trayectoria, lo que dificulta la consolidación de lazos duraderos con un grupo específico. A pesar de ello, Florencia valora el apoyo recibido de algunos compañeros, especialmente en momentos de mayor carga académica o cuando atravesaba dificultades personales.

"Siempre había alguien que me pasaba apuntes o me explicaba algo que no entendía, eso me ayudó un montón". (Entrevista Florencia).

El apoyo entre pares cumple un rol fundamental para los estudiantes, en especial en aquellos que se encuentran en situación de rezago, permitiéndoles sostener su trayectoria académica en un entorno que, de otra manera, podría resultar más desafiante. En este sentido, las redes informales de colaboración, como el intercambio de materiales de estudio o la ayuda con trámites administrativos, son mecanismos que contribuyen a la permanencia en la universidad.

Florencia también menciona experiencias de exclusión o dificultades para participar activamente en espacios grupales dentro de la carrera. En ocasiones, se siente en desventaja respecto a sus compañeros, lo que afecta su participación.

"A veces en los trabajos en grupo sentía que no tenía mucho para aportar, porque ellos iban más avanzados o ya habían visto cosas que yo no". (Entrevista Florencia).

Esta percepción refuerza la idea de que el rezago no sólo tiene un impacto académico, sino también social y emocional. La sensación de estar "fuera de lugar" o "quedarse atrás" puede generar inseguridad y afectar la participación de los estudiantes en dinámicas colectivas. Por otra parte, el rezago también va generando una distancia intergeneracional, donde la trayectoria vital va transcurriendo y mientras avanza en aprendizajes específicos, como lo que surge del proceso de práctica, tiene pendientes asignaturas de años anteriores donde se debe vincular con estudiantes más jóvenes y con perfiles diferentes.

Un aspecto que es mencionado y que resulta muy desmotivador para Florencia, se relaciona con actitudes competitivas cuestionables y dinámicas entre pares poco colaborativas. Durante el relato, Florencia critica comportamientos desleales, como vender resúmenes, entregar trabajos de mayor extensión de páginas de lo permitido o incluso quienes recurren a pagar a terceros para la realización de trabajos finales.

“...vi que, entre los gurises mismos, se incentivará la competencia... y no entiendo esa competencia, no la comparto”. (Entrevista Florencia).

“se comentaba sí... en un grupo pasaban el dato de una señora que te “ayudaba” [hace gesto de comillas] con los trabajos finales. Algunos pagaban, yo no estaba ni ahí y claro iba más lento”. (Entrevista Florencia).

La venta de resúmenes es un tema que le genera desagrado, ya que lo ve como una forma de mercantilizar el esfuerzo académico. También menciona situaciones de "competencia desleal", como cuando un compañero entrega un trabajo mucho más extenso de lo requerido, lo que genera un sentimiento de injusticia. Asimismo, cuestiona el hecho de que otros compañeros expusieron esta situación frente al docente.

“No sabemos quién le escribió al docente poniéndole la identidad del compañero. Ese tipo de cosas me pasa con las generaciones nuevas, yo había pasado por un montón de generaciones y nunca vi algo igual”. (Entrevista Florencia).

La relación de Florencia con sus pares en la universidad es un elemento clave en su experiencia educativa y en su trayectoria de rezago. Se pueden identificar diversas dimensiones que influyen en esta relación: el sentido de pertenencia al grupo, la conformación de redes de apoyo y las dificultades para integrarse a espacios académicos y sociales.

La elección de la carrera: entre el linaje materno y el compromiso social

El respaldo familiar ha sido una pieza clave en su permanencia en la Universidad. Florencia destaca el apoyo emocional de su familia, aunque en ocasiones las limitaciones económicas han restringido su continuidad educativa. Su familia siempre ha valorado la educación superior desde una perspectiva que enfatiza el compromiso social más que lo meritocrático. Florencia proviene de un contexto socioeconómico en el que el acceso a la educación superior representa un desafío importante y ha debido compaginar el estudio con el trabajo para solventar gastos. Esta situación también le ha brindado herramientas para mejorar la gestión de su tiempo y aportar una perspectiva sobre el mundo del trabajo.

Su interés por el Trabajo Social lo vincula con una fuerte empatía y solidaridad, valores que han guiado su decisión de mantenerse en la carrera pese a las dificultades. La influencia

familiar aparece de manera indirecta, especialmente a través de la figura materna, que se menciona en relación con experiencias profesionales y valores asociados a la solidaridad.

“...mi madre es psicóloga... A mí me encantaban las amigas de mi madre que eran trabajadoras sociales... Yo las miraba y decía: ¡Y ésta gente qué copada! solidarias y buena onda [se ríe]”. (Entrevista Florencia).

“...yo le preguntaba a mi madre: ¿Qué hacen?. Entonces, ella lo único que me decía era: ayudan a las personas. Ayudan a las personas, ayudan a las personas. Y yo soy vertical, me decía: Qué copado y le pagan! Te juro que pensaba así. Porque yo, dentro de mi pensamiento infantil, le decía: No, pero eso hay que hacerlo sin...”. (Entrevista Florencia).

A lo largo de su narrativa, emerge la tensión respecto a cierta mercantilización del trabajo y la mirada de tipo más filantrópica, donde siente que la profesión enfrenta un problema de reconocimiento, lo que genera incertidumbre respecto a su inserción laboral futura. Esto ha sido un factor de preocupación en su trayectoria y lo enuncia en términos de la falta de una especificidad, que lleva a que en el encuentro con otras profesiones, a los trabajadores sociales se les asignan tareas de carácter administrativo o asistencial. En relación a este punto, problematiza algunas experiencias de encuentro entre profesiones:

“...para algunas cuestiones no me necesitas [se refiere a cuestiones de poder]..., es lo que nos atribuyeron [a los profesionales del Trabajo Social]. Perfecto, yo lo hago, no tengo drama. Pero [el Trabajo Social] no es solamente eso, exclusivamente eso, por ejemplo, sacar una partida, un trámite. Hay una cuestión que nosotros nos encargamos y no es solamente eso. Te digo, para mí hay que encontrar la especificidad y ver cómo generar la ruptura con las otras carreras” (Entrevista Florencia).

En términos de identidad profesional, se percibe una tensión en la definición y legitimación del rol del trabajador social, reflejando un debate interno sobre la especificidad y la proyección de la profesión en el contexto actual. Por otra parte, aspectos como las desigualdades de género permean en ocupar un espacio subordinado dentro del ámbito académico y otros espacios disciplinares.

“...hay carreras que están pensadas para el varón. Históricamente las mujeres siempre llegamos más tarde en las cuestiones de derechos, a las cuestiones del estudio, a las cuestiones del voto y creo que eso se repercute en muchas carreras. Inclusive yo creo que si agarramos la carrera científica, está mucho más pronunciado ¿Por qué? Porque el estudio, los números, todo está asociado a la masculinidad, al hombre. Nadie se imagina a una tipa que se siente a crear una vacuna” (Entrevista Florencia)

Florencia reflexiona sobre cómo el trabajo social ha sido históricamente una carrera asociada con el cuidado y la filantropía, actividades que han sido tradicionalmente feminizadas. Esto se conecta con la percepción que algunos tienen de los profesionales del área como altruistas, algo que Florencia rechaza. Por otra parte reflexiona sobre una situación ocupacional que impide el desarrollo profesional por fuera de las instituciones, lo que genera que se deba procurar una especificidad por el campo.

“...la cuestión es que somos una carrera de dependencia, porque yo no puedo tener un consultorio con un psicólogo, por ejemplo, que puede trabajar de forma independiente o mediante una institución, o puede tener un... se puso un sillón en la casa y viene un paciente. No, creo que somos una profesión de dependencia... Y lo otro es que no está claro lo que hacemos, entonces obvio que todo el mundo quiere saber que haces y no tenemos algo cerradito y concreto para decir”. (Entrevista Florencia).

Florencia alude a la necesidad de definir una identidad profesional clara que permita diferenciar al trabajador social de otras profesiones, lo cual es esencial para su proyección en el mercado laboral y el reconocimiento social. La falta de especificidad también tiene puntos de encuentro con su trayectoria de rezago, ya que el encuentro con una pluralidad de posibilidades, le demanda una mayor autonomía para la toma de decisiones y gestión de su trayectoria educativa, lo que se puede traducir en experiencias de estancamiento, retrocesos y retos personales.

Desafíos institucionales: una comunicación cuidadosa

En relación a los factores institucionales que menciona con mayor intensidad, figura el vínculo con los equipos docentes. Si bien, también hay referencias a la necesidad de un mayor acompañamiento y algunas menciones sobre las dificultades en el tránsito entre ciclos, lo que emerge con énfasis es la necesidad de una comunicación cuidadosa.

El relato de Florencia permite comprender la relevancia del vínculo con los docentes en su trayectoria educativa y cómo este ha influido en su experiencia de rezago. A lo largo de su narrativa, surgen diversas situaciones en las que la relación con los profesores tuvo un impacto significativo, tanto positivo como negativo, en su recorrido por la carrera de Trabajo Social en la Universidad de la República.

Uno de los aspectos centrales que emergen de su relato es la percepción sobre la comunicación y el apoyo recibido por parte del cuerpo docente. Florencia destaca que, en algunos casos, encontró en ciertos profesores una actitud comprensiva y de acompañamiento, lo que le permitió sobrellevar dificultades académicas y personales. Este apoyo se manifestó a través de la flexibilidad en la entrega de trabajos, la posibilidad de discutir contenidos en tutorías y la orientación sobre estrategias para abordar el estudio. En este sentido, menciona el vínculo que fue generando con una docente que ha sido un sostén fundamental en su camino por la facultad, con quien inicialmente tenía diferencias pero que pudo ir superando.

“Siempre supe que era tremenda docente, pero también me di cuenta que era tremenda persona.” (Entrevista Florencia).

Sin embargo, también menciona experiencias en las que la relación con los docentes fue un factor de desmotivación y obstaculización. En su narrativa, relata episodios en los que percibió falta de empatía y rigidez por parte de algunos profesores, lo que reforzó su sentimiento de aislamiento y frustración en momentos críticos de su formación. En particular, menciona situaciones en las que no se tomaron en cuenta sus circunstancias personales o se minimizó el impacto de ciertos factores que afectan su desempeño académico. Estas experiencias refuerzan la idea de que la rigidez institucional y la falta de sensibilidad pedagógica pueden constituir barreras para la permanencia y el avance en la trayectoria universitaria.

“...al inicio, los docentes me parecían un poco expulsivos”. (Entrevista Florencia).

“si estás en un rol de docencia, hay que tener cuidado con lo que se dice cuando sos docente”. (Entrevista Florencia).

“...una docente dijo: Ustedes no se preocupen, a la mitad del semestre, la mitad de ustedes se van. Pánico”. (Entrevista Florencia).

Otro aspecto clave que emerge en su relato es la percepción sobre el rol docente en la construcción de un ambiente de aprendizaje. Florencia menciona que la manera en que los profesores gestionan la dinámica en el aula influye en la participación y la motivación del estudiantado. Entre otros aspectos, plantea cierta hostilidad entre los mismos docentes, que discuten aspectos conceptuales en un tono poco amigable, exponiendo conflictos en relación a sus perspectivas o marcos teóricos.

“los tratos que tienen entre ellas. No son malos tratos, son gente inteligente, no son malos tratos. Es como una cuestión... que tiene que ver con el ego, como tipo: Yo digo esto porque “esta matriz teórica”... ¡Basta!, tengamos la clase en paz!. No se pelean, es todo muy coqueto, pero te das cuenta que en realidad se están midiendo entre ellas”. (Entrevista Florencia).

Estas situaciones además de generar incertidumbre e incomodidad, construyen una mirada sobre el ambiente académico como un espacio a evitar en relación a la proyección de futuro profesional. Estos aspectos influyen especialmente cuando las expectativas formativas se localizan en una esfera que tiene que ver con incidir en el cambio social o colaborar con las poblaciones más vulneradas, como narraba Florencia al comienzo de la entrevista.

“a mí la imagen que me dieron de cómo interactúan adentro de las cátedras me pareció nefasta. No quiero eso para mi vida, ni a palos”. (Entrevista Florencia).

En este sentido, destaca la importancia de estrategias didácticas que fomenten la interacción y el debate, así como el reconocimiento de la diversidad de trayectorias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

“El estudiante se desorienta, si vos le gritás, ¿entendes?, yo las he visto gritando. Entonces, a mí no me venga con que no participan los estudiantes. ¿Qué te va a decir el estudiante? Mirá si se equivoca de “matriz teórica” [risas]”. (Entrevista Florencia).

La numerosidad problemática en las aulas se presenta como un factor que afecta la calidad de la atención y la contención que pueden brindar los equipos docentes. Florencia critica la imposibilidad de atender el alto volumen de estudiantes y cómo esto también repercute en la precarización del trabajo docente y la experiencia educativa de los estudiantes. En este sentido, plantea que una vez superada la mitad de la carrera, la proximidad con los equipos docentes en un contexto más reducido facilita el ambiente de aprendizaje.

“Algo que cambia para mí la modalidad y que me pasó después de que pasó la mitad de la carrera para adelante es la masividad. Creo que eso es como una característica que modifica la impronta, cuando reduce el número de estudiantes. Yo entiendo, tenés 600 pibes, no podés... no es humanamente posible. Es como que sos un pulpo que no podés abarcar todo”. (Entrevista Florencia).

Mirar para adelante: terminar y seguir

El relato de Florencia ofrece una visión detallada sobre sus expectativas y proyecciones a futuro en relación con su formación académica y su inserción profesional. El rezago educativo no solo está relacionado con su experiencia de tránsito por la universidad, sino también la forma en que concibe sus posibilidades laborales y personales en los próximos años. Uno de los aspectos centrales que emergen de su discurso es la importancia de completar la carrera como un objetivo prioritario. Florencia enfatiza que, a pesar de los desafíos que ha enfrentado, obtener el título de grado sigue siendo una meta fundamental en su vida.

En este sentido, menciona la necesidad de planificar su avance curricular de manera estratégica, equilibrando sus responsabilidades personales con las académicas. Esta preocupación refleja las dificultades que enfrentan muchos estudiantes universitarios que han experimentado rezago y que deben reorganizar su trayectoria educativa para alcanzar la titulación. Florencia muestra determinación en su camino académico, enfatizando su deseo de avanzar y su confianza en seleccionar a su tutora, lo cual refleja expectativas positivas sobre su futuro educativo.

“Estoy esperando el último examen para arrancar la tesis. Ya lo entregué, o sea, me aprueban esto y tengo que empezar a encarar eso”. (Entrevista Florencia).

“...le estuve tirando para que sea mi tutora, yo quiero que sea --- [menciona a una docente], aparentemente está todo bien”. (Entrevista Florencia).

En términos de inserción laboral, Florencia expresa tanto expectativas como incertidumbres. Si bien reconoce el valor de la formación en Trabajo Social y su vocación por el área, también manifiesta preocupación por la competitividad del mercado laboral y las condiciones en las que podría desempeñarse. Menciona el deseo de trabajar en un ámbito que le permita generar un impacto social significativo, especialmente en poblaciones vulneradas. No obstante, también señala la falta de claridad sobre las oportunidades reales de empleo, en un contexto que puede estar afectado por los cambios de gobierno y las orientaciones sobre la gestión de las políticas públicas y sociales.

Otro aspecto relevante en sus proyecciones a futuro es la conciliación entre su vida personal y profesional. Florencia menciona que sus experiencias académicas le han enseñado la importancia de mantener un equilibrio entre el trabajo, el estudio y la vida personal. En este sentido, aspira a desarrollar una carrera que le permita no solo estabilidad económica, sino también bienestar emocional y una calidad de vida adecuada. En este punto y ya sobre el final, manifiesta preocupaciones genuinas sobre el desgaste profesional, en particular relativo a lo emocional y al cuidado de la salud mental, donde reconoce la precarización de ciertos espacios laborales y la sobrecarga emocional que implica el ejercicio profesional en ámbitos de alta vulnerabilidad.

Por otra parte Florencia desafía la idea tradicional de la profesionalidad como sinónimo de desapego emocional. Su postura sugiere que la sensibilidad y la capacidad de conectar con el sufrimiento del otro no deben ser vistas como debilidades, sino como aspectos fundamentales del Trabajo Social. No obstante, enfatiza la importancia de establecer límites para evitar el desgaste emocional. Por otra parte, también menciona la necesidad de rotar en los espacios de trabajo, como una estrategia no solo de autocuidado sino también de construcción institucional.

“para mí hay que transitar. Transitar lo que te pasa, porque para mí ese desgaste viene de aguantar, de aguantar pila de cosas. Para mí uno tiene que aguantar menos”. (Entrevista Florencia).

“Si nosotros tuviéramos una rotación de ideas, un compartir el conocimiento, que se daría por el solo hecho de la rotación de gente...Para mí se tiene que rotar el personal...a veces viene gente y le decís: la verdad no tengo una solución. Y sí, después que vienen cien, estás más triste ¿Y no pudiste? no pudiste con eso, pero no por no querer, porque no hay instrumento, un montón de cuestiones que te exceden”. (Entrevista Florencia).

El análisis de los proyectos a futuro de Florencia permite identificar cómo su trayectoria educativa ha influido en la construcción de sus expectativas y decisiones. Si bien la finalización de la carrera sigue siendo su principal objetivo, también enfrenta desafíos relacionados con la inserción laboral, la continuidad formativa y la conciliación de sus distintas responsabilidades.

Reflexiones finales

El análisis del significado otorgado al rezago por Florencia permite evidenciar cómo esta experiencia trasciende lo académico y se inscribe en una dinámica más amplia de adaptación, resiliencia y redefinición de trayectorias. El rezago no es solo un obstáculo, sino también un espacio de aprendizaje y transformación personal. Desde un enfoque interseccional y estructural, su caso refuerza la idea de que las trayectorias universitarias no son homogéneas y que la permanencia en la educación superior debe ser entendida desde una lógica flexible y situada.

En este sentido, su relato reafirma la relevancia de diseñar estrategias institucionales que contemplen la diversidad de experiencias estudiantiles, garantizando apoyos que faciliten tanto la integración académica como el bienestar emocional. La experiencia de Florencia también ilustra la importancia de los vínculos sociales y el apoyo institucional en la permanencia y finalización de los estudios. Su historia permite reflexionar sobre la necesidad de repensar los tiempos universitarios, comprendiendo que el rezago puede ser una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, en lugar de una simple desviación del recorrido esperado.

Micaela: una caída para el impulso

Este relato recupera la trayectoria educativa de Micaela, una estudiante de 46 años que retomó sus estudios secundarios en la adultez, luego de haber abandonado en el contexto de su primer embarazo. En el contexto de un incidente vinculado a su salud, reflexiona sobre el tiempo y decide sus estudios. Ese acercamiento al contexto educativo, la conecta con el deseo de estudiar una carrera universitaria. A continuación se presenta la historia de Micaela y su tránsito por la facultad.

El quiebre antes del “clic”

Micaela ingresó a la facultad en 2012, después de haber terminado el liceo en 2010. La decisión de retomar sus estudios no fue fácil, ya que tempranamente tuvo que enfrentar responsabilidades laborales y familiares. Sin embargo, un accidente que le fracturó la rodilla se convirtió en un punto de inflexión en su vida. Este evento la hizo reflexionar sobre su futuro y la impulsó a completar su educación secundaria y, eventualmente, a inscribirse en la universidad para estudiar Trabajo Social.

"Me caí de una escalera y me fracturé la rodilla. Entonces ahí, hice el clic y dije: No, no puedo estar acá acostada en esta cama postrada. Yo tengo que hacer algo". (Entrevista Micaela).

Este "clic", como ella lo describe, representa un momento de inflexión donde Micaela decide buscar estrategias para volver a estudiar y ocupar ese tiempo “no productivo”. El accidente, paradójicamente, le brindó a Micaela la oportunidad de reflexionar sobre su situación y tomar una decisión que transformaría su vida y la percepción de sí misma. La resiliencia, definida como la capacidad de superar la adversidad y adaptarse positivamente a situaciones difíciles, también juega un papel fundamental en la historia de Micaela. A pesar de los obstáculos, como las dificultades académicas y las responsabilidades familiares, Micaela demuestra una gran capacidad para seguir adelante y alcanzar sus metas.

Micaela describe el rezago académico como una interrupción forzada, pero al mismo tiempo como una oportunidad de reinventarse. La experiencia de rezago no se presenta como algo negativo en sí, sino más bien como una pausa que le permitió tomar un impulso en su vida. El momento clave de su regreso fue cuando se fracturó la rodilla. El apoyo social y familiar

emerge como un factor crucial en la trayectoria educativa de Micaela. Su hermana, su marido y sus hijas desempeñaron roles importantes en su proceso de retomar los estudios.

"Primero, la que más me daba para adelante era mi hermana... Mis hijas, obvio, siempre bien para adelante. Sí, sí, sí." (Entrevista Micaela)

Aunque su marido no comprendía completamente su deseo de estudiar, nunca se opuso a su decisión. Es interesante observar el rol que ocupa la figura del marido y el apoyo que le pueda brindar, aunque al menos ese apoyo sea “no hacer ningún problema” o “ni nada”. Los estereotipos de género actúan en las decisiones vitales que llevan adelante las mujeres y en el apoyo que puedan sentir, junto con los “permisos” que socialmente se habiliten.

"Mi marido como que no entendía mucho, o sea, por qué quería yo venir, pero nunca me hizo problema ni nada". (Entrevista Micaela).

El apoyo de su familia le proporcionó a Micaela un capital social que le permitió superar los obstáculos y seguir adelante con sus estudios. Las redes de apoyo, tanto familiares como académicas, son fundamentales para la persistencia y el éxito de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos adicionales, como los estudiantes adultos o quienes provienen de contextos desfavorecidos.

El embarazo: “ya no terminé el liceo de gurisa”

El embarazo a temprana edad, tiene impactos en las trayectorias educativas que pueden suponer consecuencias a largo plazo para las mujeres y sus familias. En el caso de Micaela y según sus propias palabras, su primer embarazo fue la razón de la interrupción de sus estudios secundarios.

"Sabía que en algún momento iba a quedar [embarazada]. No fue planificado, pero como no nos cuidábamos, sabía que en cualquier momento iba a venir... Y ya no terminé el liceo de gurisa, me embaracé con 20 [años]". (Entrevista Micaela).

En su relato, aparece cierta responsabilidad personal por el hecho de no haber tomado medidas para evitarlo. Más adelante, menciona con preocupación que su hija “repitió la historia” al “embarazarse” y abandonar sus estudios. Esta enunciación es relevante, en la medida que observa a la maternidad temprana como un obstáculo para las trayectorias vitales

pero parece estar muy sola para poder superar estas circunstancias. Las menciones al hecho de “no nos cuidábamos” y que para ella era algo previsible, hace suponer que la decisión de tomar medidas anticonceptivas no era una posibilidad en el contexto de la relación con su marido. A su vez, el hecho de que su hija, tuviera una trayectoria similar también pone de manifiesto las dificultades que para las mujeres suponen las barreras que se imponen socialmente y recaen sobre las mujeres.

"Aparte veo ahora con mi hija, la grande también ya dejó de estudiar porque ... o sea, el mismo camino que la madre, se embarazó y ya dejó. Espero que en algún momento retome sus estudios". (Entrevista Micaela).

Micaela se siente orgullosa de ser la primera mujer universitaria de su familia, algo que considera como un logro que representa un hito importante en su vida y un legado que espera transmitir a sus hijas. La educación en su familia adquiere una relevancia especial, como se evidencia en el hecho de que su hermana también retomó sus estudios y ahora es maestra.

"Mi hermana también estudió más de grande ... y ella ahora es maestra". (Entrevista Micaela).

Navegar en lo desconocido

Micaela siente un sentimiento de inseguridad y nerviosismo al ingresar a la facultad, especialmente debido a su edad. Menciona que le resultaba incómodo estar rodeada de jóvenes y que el inicio fue algo desafiante por lo desconocido y por el peso de la edad. Este sentimiento refleja un sentido de desconexión inicial con el grupo, como si su trayectoria académica interrumpida la dejara en una posición desventajosa. Sin embargo, gradualmente fue superando ese malestar al encontrar apoyo en sus compañeros, lo que la llevó a continuar. Micaela se siente como parte de una minoría dentro del grupo universitario debido a su edad, lo cual se puede ver como una forma de alienación.

"...yo vengo a clase y me voy...No vengo a los bailes, no voy a las marchas, no voy a nada, porque no tengo tiempo en realidad de militar. Ya estoy bastante mayorcita". (Entrevista Micaela).

La experiencia de Micaela en la facultad estuvo marcada por un proceso de adaptación y el establecimiento de relaciones sociales significativas. Inicialmente, se sintió incómoda por la diferencia de edad con sus compañeros. Sin embargo, con el tiempo, logró integrarse y construir vínculos con sus pares.

"Sentía como: Ay, qué horrible, todos jóvenes acá". (Entrevista Micaela).

Las relaciones que estableció en el marco de las prácticas le proporcionaron un espacio de apoyo y retroalimentación que mejoró su experiencia académica. Las prácticas, en este sentido, actuaron como un catalizador para la construcción de vínculos más cercanos con sus compañeros y docentes.

"Yo en realidad empecé a sentir [el vínculo] cuando empecé la práctica. Antes no había como un vínculo, estabas como en el anonimato". (Entrevista Micaela).

Los factores académicos tienen un peso importante en la experiencia de Micaela, especialmente en la forma en que la facultad y sus docentes interactúan con ella. Al principio, el vínculo con los docentes no era cercano, y Micaela se sintió invisible debido al anonimato en las clases masivas del Ciclo Inicial. Este tipo de ambiente puede ser desmotivador para los estudiantes que regresan a la universidad después de un tiempo, ya que la falta de proximidad y apoyo puede hacer que se sientan aún más distantes del resto de la comunidad universitaria.

Además, la conciliación de roles, que implica equilibrar las responsabilidades familiares, laborales y académicas, también fue un desafío para Micaela. En este sentido, se enuncia una sobrecarga emocional y física, una situación común para muchos estudiantes adultos que retoman sus estudios, especialmente para las mujeres.

"Porque claro, trabajo, la casa, mis hijas, mi marido. Es cansador. Pero bueno, acá estoy". (Entrevista Micaela).

Dificultades académicas y frustración: superando los obstáculos

Micaela menciona que uno de los mayores retos que enfrentó fue el examen de matemáticas, que describe como un obstáculo persistente en su carrera universitaria. Además de Matemática, presentó dificultades en el proceso de práctica profesional que la llevaron a sentirse desmotivada por los repetidos fracasos y las limitaciones para alcanzar la calificación mínima:

"Matemáticas... hace ocho años la vengo dando. Recién ahora, en este semestre, la salvé". (Entrevista Micaela).

"En el primer parcial me saqué cinco, en el segundo parcial me saqué cinco y me mandaron a hacer un trabajo y me saqué cinco. Que perdí en tercero, perdí". (Entrevista Micaela).

Esta situación le generó frustración, la lucha constante la llevó a considerar la posibilidad de abandonar sus estudios en varias ocasiones. Sin embargo, la perseverancia, el apoyo de sus compañeros y el sostén de su docente de práctica fueron cruciales para que Micaela superara estos obstáculos y continuara cursando.

"Ahí fue cuando me sentí desmotivada, que iba a dejar, porque dos años y dije: No, no puede ser. Y ahora volví." (Entrevista Micaela).

"Y después, viste los compañeros mismos: No, Micaela, no dejes". (Entrevista Micaela).

La dificultad con las materias y los exámenes podría estar relacionada con falta de acompañamiento institucional o con la rigidez del sistema académico, que no siempre toma en cuenta las circunstancias particulares de las estudiantes. La larga espera para aprobar una materia sugiere que los procesos de evaluación en la universidad pueden ser un desafío mayor para quienes regresan a estudiar después de un largo tiempo fuera del sistema educativo.

Al momento de comenzar a realizar las prácticas y tener un contacto más directo con los profesores, su percepción de la facultad mejoró considerablemente. La figura de una docente cercana, que se interesaba por su rendimiento y la incentivaba, parece haber jugado un papel relevante en su persistencia académica. Esta profesora representa un factor de apoyo institucional que permitió que Micaela no abandonara sus estudios, incluso cuando se sentía desmotivada por los resultados de sus parciales.

"al final [de la práctica pre profesional], logré una buena nota, pero eso también es porque la profesora estaba arriba, o sea, como que... nos incentivaba". (Entrevista Micaela).

Es interesante destacar que Micaela muestra un fuerte deseo de terminar su carrera de Trabajo Social, a pesar de las dificultades académicas. Ella habla de cómo se ha sentido más motivada y eficiente en sus estudios ahora que es adulta y las incertidumbres que transitó en su adolescencia parecen haberse disipado.

Las expectativas sobre el rol profesional y la inserción laboral

La motivación de Micaela para estudiar Trabajo Social está profundamente ligada a su deseo de ayudar a los demás, donde se observa una visión un poco filantrópica pero también situada en las experiencias de vida de su entorno inmediato. Para ella, la decisión de estudiar Trabajo

Social tiene un componente emocional muy fuerte, que va más allá de la búsqueda de un empleo. Micaela se siente comprometida con mejorar la vida de los demás, y esto refleja cómo su historia personal influye directamente en su elección profesional.

"Me gusta ayudar a las personas y ver que ellos se puedan mejorar".
(Entrevista Micaela).

Micaela percibe a los trabajadores sociales como personas que se comprometen de forma profunda con las problemáticas sociales. Este enfoque no es meramente técnico, sino que involucra un aspecto humano y de compromiso emocional. En su relato, menciona que muchas personas cercanas a ella enfrentan situaciones difíciles, como hijos en prisión, lo que refuerza su deseo de trabajar con personas en situaciones de vulnerabilidad. Esta conciencia social y su propia experiencia de vida parecen haberla motivado a elegir Trabajo Social como una carrera comprometida y de servicio, en lugar de una carrera "con salida laboral".

"Tengo muchas conocidas que tienen sus hijos presos ...[Le interesa] poder ayudar a otra persona a superarse". (Entrevista Micaela).

Se observa que Micaela, a pesar de que se muestra confiada en que terminará su carrera, también tiene dudas sobre el futuro, especialmente en lo relacionado con las oportunidades laborales debido a su edad. Este sentimiento puede estar vinculado al rezago académico y a cómo la universidad se percibe en términos de etapas de la vida.

"ya me van a decir: No, señora, ya usted está para jubilar". (Entrevista Micaela).

Aunque ha logrado llegar hasta aquí, Micaela siente que el rezago en su carrera afecta sus perspectivas de inserción laboral. Este es un punto clave para reflexionar sobre cómo el rezago académico impacta no solo en el proceso de acceso y permanencia en la universidad, sino también en las expectativas laborales, lo cual podría estar relacionado con los estigmas sobre la edad que operan a nivel social y en ciertos campos profesionales.

A pesar de esto, Micaela tiene claro que su objetivo al finalizar sus estudios es conseguir un trabajo relacionado con su carrera, lo que resalta su compromiso profesional. Esta determinación también refleja que, a pesar de los obstáculos que ha enfrentado, sigue manteniendo la esperanza de utilizar su formación para hacer un impacto en la comunidad.

Reflexiones finales

En la historia de Micaela, su experiencia de rezago está marcada por una pausa significativa en su vida educativa motivada por un embarazo a temprana edad. El proceso de adaptación a la universidad ha sido influenciado por su edad, su trayectoria educativa interrumpida y las relaciones personales que mantiene tanto dentro como fuera de la facultad. El sentimiento de alienación inicial y las dificultades académicas fueron superados en gran parte gracias a la motivación personal y el apoyo externo. Además, la facultad, a través de ciertas figuras docentes y la conexión con prácticas específicas, ha jugado un papel crucial en su persistencia. En cuanto a su futuro, Micaela tiene una visión clara de lo que quiere lograr profesionalmente, aunque las dificultades en el rendimiento académico y el desafío de encontrar su propio lugar en la institución siguen siendo temas relevantes.

El rezago experimentado es percibido no solo como una pausa en la trayectoria educativa, sino como una oportunidad de reinversión personal. Los factores personales y familiares juegan un papel crucial, especialmente en cuanto a motivación y apoyo. El sistema institucional, por otro lado, ha sido un desafío para ella, especialmente en relación al cursado y rendición de algunas actividades curriculares que se le tornaron difíciles pero que logró superar. Finalmente, su deseo de terminar la carrera está motivado por un proyecto de futuro, lo que indica que su inserción laboral y sus oportunidades profesionales las identifica ligadas al éxito en sus estudios.

Natalia: Entre lo curricular y el espacio de pertenencia

Natalia, tiene 29 años de edad e ingresó a la facultad en 2011. Su trayectoria de rezago presenta un entramado de desafíos vinculados a la dualidad de trabajar y estudiar, la transición a la adultez y la búsqueda de un grupo de pertenencia con quienes sostener su recorrido académico. Actualmente, se encuentra en las etapas finales de su carrera y observa con preocupación la condición de precarización del mercado laboral en su profesión. A pesar de eso, tiene claro que su objetivo es finalizar la carrera. A continuación, se presenta la historia de Natalia.

El origen

Natalia comparte que es la primera persona de su familia en asistir a la universidad, lo que implica que no hay un modelo previo de estudios universitarios a seguir, aunque sí menciona a su tía, que fue la primera en la familia en realizar estudios terciarios (no universitarios). Describe un inicio marcado por la dificultad para adaptarse al ritmo de estudio y la falta de un grupo de apoyo constante. Estos obstáculos iniciales reflejan una realidad compartida por muchos estudiantes, especialmente entre quienes son de primera generación universitaria, donde la transición a la educación superior no siempre es fluida.

Aunque no percibe que haya expectativas explícitas sobre sus resultados académicos, sí reconoce que ser la primera universitaria puede haber conllevado un peso emocional. La referencia a que lo ha trabajado en terapia sugiere que, en algún momento, pudo haber sentido una presión interna por superar ciertas barreras sociales o familiares.

“lo trabajé en terapia y... es que tiene como un peso importante, más que nada inconscientemente, como superar... desde donde se posiciona cada uno, de lo que crea cada uno, los caminos que abre o los que se abren, [te preguntas] lo estás aprovechando?...” (Entrevista Natalia).

En otro momento, reflexiona sobre cómo el capital económico de los estudiantes influye en su capacidad para avanzar en la carrera. En ese sentido, plantea que aquellos estudiantes que no necesitan trabajar pueden destinar más tiempo al estudio y esto les permite avanzar más rápido en la carrera. Aunque Natalia menciona que no necesariamente los estudiantes con más recursos sean "mejores" en términos académicos, sí se observa una diferencia clara en la

velocidad de avance y esto refleja cómo las desigualdades sociales, en particular las económicas, pueden influir en el desempeño académico y las trayectorias universitarias.

"Me parece que los no tienen que trabajar para sobrevivir, para vivir...van más rápido. De ahí a que sean mejores, es otra cosa." (Entrevista Natalia).

En el año 2012, comienza a trabajar por primera vez. Si bien, esta situación tensiona su disponibilidad de tiempo, también la llevó a tener una autonomía económica que le permitió mudarse de su hogar familiar. El cambio de residencia fue un punto de inflexión importante. La mudanza no solo implicó una mejora en las condiciones materiales, como los tiempos de traslado y acceso más directo a la facultad, sino que también representó un cambio psicológico y emocional hacia la autonomía. Este tipo de cambio de contexto puede ser uno de los factores que explica la recuperación del ritmo académico de Natalia.

"me mudé para Montevideo y vivía en el centro y era distinto. Salir 10 min antes para ir a la clase y no una hora y media, con el mate en la mochila para encarar una materia que no me gusta. Porque está bien, obvio, todavía me toca cursar cosas que de repente no me interesan tanto como otras, pero distinto, otro encare, otro contexto." (Entrevista Natalia).

Por otra parte, el comenzar a trabajar y la mudanza, la situaron en una realidad en la que tuvo que enfrentar un equilibrio personal y tomar decisiones sobre sus prioridades académicas y extraacadémicas, sumando una reflexión sobre el manejo del tiempo y la importancia de equilibrar el trabajo, el estudio y otras actividades.

"en un momento dije bueno, ta, me tengo que enfocar, yo quiero recibirme y para eso tengo que estudiar y pasar lo que no me gusta también." (Entrevista Natalia)

Tomar el ritmo

La experiencia de rezago educativo de Natalia se manifiesta en su dificultad para adaptarse al ritmo de la universidad, lo que influye en su percepción de la educación superior y en sus emociones relacionadas con el rezago. Natalia describe cómo, en los primeros años de su carrera, experimentó falta de motivación, que lo vincula a aspectos curriculares pero también a sentirse aislada del resto de su generación.

"Me costó engancharme, como agarrar ritmo a estudiar." (Entrevista Natalia).

Natalia señala que al principio de su carrera le parecía un exceso el número de materias sugeridas por semestre. Este sentimiento de sobrecarga es común entre los estudiantes con rezago, quienes suelen enfrentarse a una falta de motivación o desorganización debido a las exigencias académicas. Por otro lado, el hecho de que Natalia haya terminado el ciclo inicial de la carrera con dificultades para alcanzar los créditos y no lograr una continuidad estable en sus estudios resalta las limitaciones del sistema universitario para acompañar las trayectorias de los estudiantes que no se ajustan al ritmo prescrito por el Plan de Estudios.

“Me costó mucho terminar el ciclo inicial o llegar a los créditos para anotarme a la carrera. Ahí hubo como un primer quiebre.” (Entrevista Natalia)

Este sentimiento de desconexión se ve acompañado de una dificultad para estudiar de manera autónoma. Este relato nos muestra cómo el rezago no sólo está relacionado con los resultados educativos, sino con una desconexión emocional y psicológica de la estudiante con el entorno académico. Natalia describe cómo la falta de integración con otros estudiantes y la dificultad para encontrar un grupo de estudio estable afectaron su experiencia académica. A pesar de estar inscrita en la carrera, Natalia menciona que no siempre logró avanzar como hubiera querido.

“Me anotaba y después no iba, dejaba las materias, en general daba exámenes libres, entonces tampoco lograba como hacer el curso con otras personas.” (Entrevista Natalia)

La falta de un grupo de apoyo académico formal dentro de la facultad parece haber sido un desafío significativo. Además, su comentario sobre dar "exámenes libres" subraya una falta de conexión con la estructura académica tradicional de la facultad.

“Me costó... hacer un grupo que se mantuviera, porque siempre conocía un grupito de repente en alguna materia y después no cursábamos lo mismo y me costaba mucho estudiar sola.” (Entrevista Natalia)

A pesar de esto, Natalia logró adaptarse gradualmente, lo que muestra una posible disonancia entre sus necesidades personales y la estructura formal de la institución. Este aspecto pone en evidencia la necesidad de un acompañamiento en las trayectorias con los estudiantes que presentan dificultades para integrarse en las dinámicas convencionales de enseñanza.

“Después me motivé un poco más, pero en el medio hice otras actividades y otras cosas y la cosa ahí seguía como un poco... bueno, doy tres exámenes o curso ésta sola... te diría que desde el 2015, yo siento que empecé ahí con la carrera, como que para atrás, era como una lucha.” (Entrevista Natalia).

Sin embargo, este período de rezago también está marcado por momentos de reflexión y autoconocimiento. A pesar de las dificultades, Natalia nunca perdió de vista su objetivo final de ser trabajadora social, lo que demuestra que, a pesar de la intermitencia en su trayectoria académica, el objetivo se mantuvo. Esta motivación, aunque estuvo puesta a prueba por el desánimo y la falta de ritmo, se convirtió en un motor para seguir adelante.

"Siempre tuve claro que yo quería ser trabajadora social." (Entrevista Natalia).

“Con ellas”

El análisis de los factores personales y sociales de Natalia revela cómo estos influyen directamente en su rezago académico. Natalia comparte que, a pesar de tener dificultades para mantenerse en la facultad debido al avance curricular más lento, su perseverancia estuvo vinculada a su motivación interna y a la búsqueda de redes de apoyo. En su relato plantea cómo el grupo de amigas, que formó más tarde en la facultad fue esencial para su continuidad y refleja cómo, en un contexto social más cercano y apoyado por la interacción, pudo superar la desmotivación que experimentó en años anteriores.

"Con ellas los últimos años como que ahí armamos grupito." (Entrevista Natalia).

Uno de los factores personales que emergen en la entrevista es la dificultad para estudiar de manera autónoma, lo cual la llevó a depender de interacciones grupales y redes sociales para mantenerse motivada. La creación de un grupo de estudio fue, entonces, una estrategia clave para superar la falta de motivación y las dificultades para el estudio individual. De esta manera, Natalia no solo logró encontrar apoyo en sus amigas, sino que también comenzó a disfrutar más de su experiencia educativa a partir de las relaciones interpersonales que formó, como se evidencia en la frase:

"Ahí le agarré como otro gustito". (Entrevista Natalia)

Este cambio de perspectiva muestra cómo la interacción social y la construcción de redes puede ser un factor protector en la trayectoria educativa de los estudiantes que experimentan rezago. Natalia menciona a varias personas que han jugado un papel importante en su motivación y en el proceso de superación de obstáculos en su trayectoria educativa.

Además de sus amigas, el acompañamiento de una docente fue clave para la motivación de Natalia, no sólo por el apoyo académico, sino también en lo emocional, al alentarla y promover la confianza en sus capacidades. Este tipo de apoyo puede ser crucial en contextos de rezago, pues proporciona un espacio de pertenencia y refuerza la autoestima académica.

“...una docente también, --- [nombra a una docente], que siempre me estaba ahí...como que, me veía media ahí como “ay, no sé si la voy a dar” y me daba para adelante.” (Entrevista Natalia).

“y --- [nombra a la misma docente], confiando en que yo podía hacerlo, como que en ese sentido me arengaba a estudiar y eso [sonríe]”. (Entrevista Natalia).

De manera reiterada, Natalia hace referencia a cómo la motivación para seguir avanzando en su carrera se reforzó a partir de la construcción de nuevas dinámicas grupales y el apoyo mutuo con sus compañeras. Este apoyo puede entenderse como una red de contención que le ofrece el grupo, lo que refleja un sentimiento de comunidad dentro de la carrera, un punto clave para superar la desconexión emocional y académica que experimentaba en los primeros años.

“las gurisas también, nos juntamos, salita, patio o de repente no te juntas pero te motivas con un mensaje: che, cómo va?, leyeron tal cosa... O dividirnos los textos para hacer los resúmenes. Más allá de si le dabas o no una leída, era como bueno, otro apoyo también en ese sentido.” (Entrevista Natalia).

Natalia menciona la necesidad de construir un grupo que le permitiera sostenerse en el espacio universitario y destaca las persistentes dificultades para transitar los aspectos curriculares. A diferencia de otras narrativas, no manifiesta dificultades en relación a los aprendizajes, sino al esfuerzo de los traslados, al encuentro en un espacio que no le hacía sentirse parte y a sus propias restricciones a la hora de organizarse. Por otra parte, también hace comentarios críticos sobre la carrera de Trabajo Social, específicamente en cuanto a la estructura curricular y las materias ofrecidas.

Los aspectos curriculares

La estructura curricular y los contenidos de la carrera también son objeto de reflexión. Por un lado, al ingresar a la facultad, le resultó mucha la carga de cursado, algo que a medida que fue avanzando en la carrera, lo comenzó a considerar más armonioso. En ese sentido, puede

tratarse de haber adquirido habilidades de cursado que le permitieran sostener mejor el cursado y también el hecho de encontrarse con materias directamente relacionadas a la formación.

“Al principio me parecía un exceso de materia por semestre, y después transcurriendo como los años no lo sentí tanto. No sé si porque tenía la opción de elegir más optativas, sobre todo en este último tiempo, o porque me enganché también más y porque se va poniendo más interesante.” (Entrevista Natalia).

Además de la carga horaria en las asignaturas, también plantea dificultades en la reiteración de contenidos, con temas recurrentes y la ausencia de otros. En este sentido, sugiere la necesidad de una mayor integración de la perspectiva de género en el Plan de estudios, proponiendo que algunas materias sean obligatorias para todos los estudiantes. Este enfoque podría enriquecer la formación de los trabajadores sociales, preparándolos mejor para abordar la complejidad de la realidad social desde una mirada inclusiva y equitativa.

“Me parece que hay muchas materias que tocan los mismos temas.” (Entrevista Natalia).

Uno de los puntos críticos que Natalia plantea es la falta de obligatoriedad de materias con perspectiva de género. Para ella, esta inclusión debería ser transversal, algo que también refleja la necesidad de incorporar temas actuales y de relevancia social en la formación profesional, ya que el Trabajo Social se enfrenta constantemente a problemáticas relacionadas con la desigualdad de género.

“Para mí tendría que ser obligatorio por lo menos que transversalizaran las materias un poco más con perspectiva de género”. (Entrevista Natalia).

Sobre este punto, Natalia menciona que Trabajo Social es una carrera altamente feminizada, integrada principalmente por mujeres que además trabaja sobre situaciones que siempre están atravesando la vida cotidiana de las mujeres. En este sentido, reflexiona que en general, el Trabajo Social es percibido socialmente como una profesión más atractiva para las mujeres que para los hombres. Sin embargo, observa que en contextos de formación académica, los varones que eligen estudiar Trabajo Social son vistos como excepcionales.

“...en una materia optativa cualquiera que tenga que ver con género o diversidad sexual, si hay tres pibes, a los tres pibes son como crack porque “miralo que crack! vino a esta clase””. (Entrevista Natalia).

Natalia destaca que, cuando hay varones en los cursos de la carrera, estos son vistos como "cracks", simplemente por su presencia, lo que refleja un estereotipo sobre la excepcionalidad de los varones en una profesión feminizada. Esto podría llevar a una sensación de superioridad en lugar de una integración igualitaria dentro de la carrera. Al ser una profesión en la que las mujeres son mayoría, Trabajo Social podría ofrecer un espacio para que las mujeres se posicionen en el ámbito académico y profesional. Sin embargo, el hecho de que los hombres son vistos como excepcionales puede generar dinámicas de desigualdad.

“con elegir la carrera, como que la mujer es re común y el varón es como qué divino, Trabajo Social. ¿Yo soy divina también? elegí trabajo social.” (Entrevista Natalia).

Natalia menciona que las carreras vinculadas al cuidado de personas, como el magisterio y la educación inicial, también tienen un alto porcentaje de mujeres, lo que refuerza la idea de que ciertas profesiones siguen siendo atractivas para las mujeres debido a su relación con el cuidado. Natalia reflexiona sobre el lugar de Trabajo Social dentro de la Facultad de Ciencias Sociales y los comentarios estigmatizantes que a veces recibe la carrera, especialmente cuando se compara con otras carreras como la Sociología.

“Tengo un amigo (él es sociólogo), que me dijo: ¿estás segura? "Pensalo bien", ... estás segura que querés limpiar los mocos. Me dijo que era broma, pero todos sabemos que las bromas... cumplen una función social.” (Entrevista Natalia).

El comentario de su amigo refleja un estereotipo que suele percibirse en relación con el Trabajo Social, relacionado con el trabajo de cuidado y las tareas consideradas menos prestigiosas. Esta estigmatización también podría estar vinculada a la feminización de la carrera, ya que las profesiones asociadas al cuidado y al trabajo social suelen ser devaluadas socialmente, por estar ligadas al rol tradicionalmente asignado a las mujeres. Este tipo de bromas o comentarios, aunque puedan ser entendidos como chistes, cumplen la función de reforzar la jerarquización de las profesiones, donde algunas carreras son consideradas más valiosas que otras.

Natalia menciona que Trabajo Social podría ser la carrera con menor presupuesto dentro de la facultad, lo que sugiere una posible desigualdad en cuanto a recursos comparada con otras disciplinas. Además, hace referencia a la percepción social negativa sobre la formación en la carrera dentro de las ciencias sociales, lo que se refleja en comentarios denigrantes que desvalorizan la profesión. Estos aspectos, Natalia los vincula al hecho de ser una carrera feminizada, que atiende a poblaciones vulneradas y que está asociada con actividades de cuidado, con una percepción de menor prestigio social.

"Si mal no recuerdo, es la [carrera] que tiene menor presupuesto económico en la facultad, a pesar de la matrícula. Eso ya te dice algo." (Entrevista Natalia).

La práctica como momento fundacional

La práctica profesional se presenta como un componente esencial de la formación en Trabajo Social. Para Natalia fue un momento fundacional, donde refiere a la experiencia como muy enriquecedora tanto a nivel personal como profesional. La intensidad de la experiencia, el desafío de la defensa y el proceso de aprendizaje son elementos que destaca, indicando cómo la práctica le permitió consolidar su formación y sentirse más capacitada en el campo profesional.

"La práctica estuvo tremenda, tremenda experiencia. Fue un proceso intenso, muy exigente, [con] defensa, que yo tengo terror a la defensa, pero a nivel personal y de formación estuvo tremendo..." (Entrevista Natalia).

Natalia describe la experiencia de práctica como un proceso formativo muy enriquecedor, donde pudo aplicar los conocimientos teóricos y desarrollar habilidades en un entorno real. Si bien se sintió preparada y satisfecha con su trabajo, al regresar al aula después de finalizar la práctica, experimentó una dificultad de reconexión con las clases teóricas. Esta desconexión puede estar relacionada con la diferencia entre la teoría y la práctica, o con el desajuste emocional entre lo vivido en el campo profesional y la vida académica.

"Lo que me bajó a tierra fue volver a cursar y porque terminé las prácticas y me quedaban, no sé, 15 materias. Y volver al aula fue bravo porque yo sentía que con el proceso divino que hicimos en el centro de práctica y el documento que me pareció que quedó bien, redondito y todo, yo me sentía buenota, yo quiero ir al campo." (Entrevista Natalia).

La experiencia de Natalia muestra cómo las prácticas profesionales tienen un impacto decisivo en la identidad profesional de los estudiantes de Trabajo Social, permitiéndoles confirmar y afianzar sus intereses profesionales. Por otra parte, el encuentro con el trabajo en territorio, parece generar cierta disonancia con la formación académica. Mientras la teoría favorece el análisis estructural de la desigualdad y la intervención social, la práctica desarrolla habilidades profesionales transversales como la escucha activa, la comunicación, la gestión de casos y la toma de decisiones en escenarios complejos, preparando a los futuros trabajadores sociales para enfrentar los desafíos de su trabajo con una mirada integral. En los casos de estudiantes con rezago, donde la práctica no se acompaña con el avance a ritmo en las asignaturas de carácter teórico y metodológico, la experiencia de transitar las asignaturas en contexto de aula después de finalizar el proceso de prácticas puede resultar desmotivante.

Inserción laboral y proyecciones a futuro

Natalia se encuentra en las etapas finales de la carrera, con algunas asignaturas pendientes, que tiene previsto rendirlas en los próximos meses. Además, se encuentra realizando una pasantía remunerada en un organismo del Estado y trabaja pocas horas en un centro educativo. En relación al ámbito laboral, parece haber logrado insertarse de manera significativa a pesar de estar en las etapas finales de su formación académica. Su experiencia en el centro educativo, aunque no directamente relacionada con su formación específica como Trabajadora Social, le ha permitido adquirir experiencia práctica y habilidades en un campo cercano. La pasantía en el Estado, por otro lado, representa una oportunidad de crecimiento en un área más directamente vinculada a su carrera.

"Mi idea es liquidar las materias en diciembre [...] me gustaría recibirme antes de terminar la pasantía." (Entrevista Natalia).

En cuanto a las proyecciones a futuro, se plantea terminar la tesis y finalizar sus materias a fines de año, buscando recibirse antes de terminar su pasantía. Este deseo de terminar la carrera rápidamente refleja un fuerte impulso por completar la etapa académica y comenzar su carrera profesional de manera más sólida. La idea de no quedarse sin trabajo y asegurar una transición exitosa hacia el ámbito laboral también refleja una preocupación pragmática por su estabilidad profesional.

La preocupación por la seguridad laboral y el deseo de avanzar en su carrera son temas que se

entrelazan con la incertidumbre del contexto económico y social. El hecho de mencionar que le gustaría no quedarse sin trabajo es una reflexión clave sobre la realidad profesional y las dificultades de encontrar estabilidad en el ámbito laboral, especialmente en profesiones como el Trabajo Social.

"Me preocupa, me preocupa por mí, por lo laboral, [...] pero me preocupa más por la sociedad, por todos los derechos y los logros conquistados." (Entrevista Natalia).

Natalia destaca cómo los recortes de recursos y las dificultades estructurales en las instituciones públicas afectan directamente el Trabajo Social. Señala que en este escenario, la intervención social se ve comprometida por la falta de recursos y la discrepancia entre las demandas de la gente y lo que se puede ofrecer desde las instituciones. Además, menciona que las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) podrían ser una mejor opción en este contexto, lo que refleja un desajuste entre el trabajo que desearía realizar y las posibilidades laborales en el sector público.

Natalia percibe que la falta de recursos y las restricciones institucionales van a hacer que la labor del Trabajador Social sea cada vez más complicada. Este entorno va a obligar a los profesionales a tomar decisiones difíciles sobre a quién y cómo atender, lo que puede generar una sensación de impotencia en su labor. En el relato se refleja una preocupación ética por la dirección que tomará la profesión, con la posibilidad de tener que trabajar desde una perspectiva asistencialista, algo que no comparte.

"Me preocupa tener que trabajar en un contexto y desde una mirada que no comparto, yo que sé... asistencialismo, esas cosas que no! pero bueno, en realidad no sé, no sé dónde estaré." (Entrevista Natalia)

Finalmente, Natalia expresa preocupaciones sobre el contexto laboral actual y futuro para los trabajadores sociales en Uruguay, especialmente en un escenario de recortes presupuestales y recursos limitados. La incertidumbre sobre las oportunidades laborales y la posibilidad de tener que trabajar en condiciones que no alineen con sus valores profesionales es una preocupación legítima. Estas reflexiones subrayan la importancia de un apoyo institucional continuo y una adaptación de la formación a las realidades cambiantes del mercado laboral y las políticas públicas.

Reflexiones finales

En el relato de Natalia, el rezago y las expectativas profesionales se entrelazan en la búsqueda de equilibrio entre las etapas vitales, la trayectoria educativa y las restricciones económicas. Los factores personales, sociales e institucionales influyen de manera directa en su experiencia, y su historia refleja cómo las redes de apoyo y la claridad en sus objetivos profesionales le han permitido seguir adelante a pesar de las dificultades.

Natalia ofrece una reflexión profunda sobre los desafíos profesionales que enfrenta el Trabajo Social en un contexto de crisis económica y recortes institucionales. La falta de recursos, la frustración por la dirección asistencialista que podría tomar la intervención social, y la presión de ser la primera generación universitaria en su familia, configuran una narrativa de preocupación y adaptación. La incertidumbre laboral es un tema recurrente, que refleja los temores que los estudiantes y egresados de Trabajo Social sienten sobre las oportunidades que tendrán en el mercado laboral.

Natalia aborda varias cuestiones relevantes, tanto sobre el capital económico y su impacto en el desempeño académico, como sobre el género en la carrera de Trabajo Social. Se destacan dos temas principales: las desigualdades económicas entre los estudiantes y la feminización de la profesión. A estas situaciones que exceden lo estrictamente curricular, se suma una reflexión sobre la desigualdad en la asignación de recursos presupuestales para la carrera de Trabajo Social y la desvalorización que a veces enfrenta la profesión, en el contexto más amplio del resto de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales. Durante la entrevista, también se pone en evidencia las dinámicas de estigmatización y desprestigio social que enfrentan los estudiantes de Trabajo Social, particularmente dentro de la facultad donde otras carreras pueden recibir más legitimación o prestigio.

Carolina: la importancia de la diversidad en la trayectoria educativa

En esta narrativa se recoge la experiencia de Carolina, una estudiante de 25 años, proveniente del interior del país que comenzó su trayectoria universitaria en el año 2014. Proveniente de una pequeña localidad, decidió emprender su camino primero en Maldonado, donde encontró un apoyo familiar crucial para sus primeros pasos en la educación superior. Durante su primer año, cursó en el Centro Universitario Regional Este (CURE), una experiencia que destaca por la diversidad y la proximidad de sus grupos de estudio.

La transición de Carolina hacia la facultad en Montevideo en 2015 no fue sencilla. Acostumbrada a la cercanía y el apoyo del Cure, enfrentó el reto de adaptarse a un entorno más grande y anónimo. Actualmente, Carolina se encuentra en la etapa final de su formación, trabajando en su tesis y realizando una pasantía en un organismo del Estado. A continuación se presenta su historia.

Entender la universidad

Carolina es la primera persona universitaria en su familia, lo que marca su trayectoria académica y sus expectativas respecto a la educación superior. La falta de referentes cercanos en la universidad puede influir en su proceso de adaptación y en la construcción de sus propias estrategias para afrontar el rezago o las dificultades académicas.

Su ingreso a la universidad le supuso tomar decisiones sobre varios aspectos de su vida personal y la mudanza a otro departamento. En principio decidió probar en el Ciclo Optativo Inicial (CIO) del CURE, como forma de estar más cerca de su entorno familiar y de amigos. Las limitaciones para completar la carrera en esta sede, la impulsaron a trasladarse a Montevideo. Si bien, inicialmente esto le generaba inseguridad, su experiencia previa supuso un hito en la transición al mundo adulto y al desarrollo de una mayor autonomía que fueron claves a la hora de delinear su trayectoria educativa.

"Volver a caer en una nueva institución, en una nueva ciudad y sin conocer mucho." (Entrevista Carolina).

Carolina describe su tránsito desde su ciudad natal a una ciudad intermedia y luego a Montevideo como un proceso desafiante. Este cambio implica no solo un ajuste logístico, sino

también una transformación en su experiencia educativa y social. Su relato enfatiza la incertidumbre de llegar a un nuevo espacio sin redes previas y la necesidad de reconstruir vínculos en cada etapa. Su relato enfatiza la importancia del apoyo familiar en la decisión de iniciar sus estudios en el CURE, donde experimentó un ambiente de mayor proximidad y diversidad en términos de trayectorias estudiantiles.

“...en el CIO te encontrabas con varias con gurisas y con gurises que pretendían realizar distintas profesiones. Encontras de Comunicación, de ISEF, de Psicología, y era bien diverso y eso es algo que yo rescato siempre, como la diversidad de las distintas trayectorias y la mirada que le daban a la misma temática en una materia”. (Entrevista Carolina).

Esta etapa inicial le permitió establecer vínculos y desarrollar hábitos académicos en un contexto de grupos reducidos, lo que contrasta con su posterior ingreso a la facultad en Montevideo, donde el anonimato y la masividad de los cursos representaron un desafío en su integración. Un tema central en su relato es la comparación entre la experiencia en el CURE y en la facultad, destacando cómo la reducción del tamaño de los grupos en el primero favorecía la participación activa y el compromiso con el estudio, mientras que en Montevideo la cantidad de estudiantes generaba dinámicas más despersonalizadas.

“Los grupos eran tan chicos [en el CURE] que en realidad te obligas sí o sí a estudiar. En la facultad, a veces, los grupos eran grandes, bueno, me la juego, voy sin a leer. Y pasabas desapercibido porque entre tanta cantidad [de estudiantes]”. (Entrevista Carolina).

A pesar de este reto, Carolina resalta la continuidad de ciertos lazos previos, como su amistad con otra estudiante en la misma situación, lo que sugiere que las redes de apoyo juegan un papel clave en la permanencia y el sentido de arraigo dentro de la institución. Ante la falta de estructuras institucionales claras en Montevideo, Carolina y sus compañeras generaron un sistema de apoyo mutuo, donde el conocimiento se compartía entre estudiantes. Este tipo de vínculos fue clave para sobrellevar la falta de orientación académica formal.

“Lo que nosotras hacíamos era el par, ¿viste? Consultar entre nosotras y alguien, o había vivido la experiencia o conocía a alguien y ahí averiguaba”. (Entrevista Carolina).

Desde una perspectiva narrativa, su historia revela cómo las condiciones estructurales y organizativas de las instituciones modelan las experiencias de los estudiantes, condicionando su adaptación y sus estrategias para afrontar el rezago o la intermitencia académica. Además, su énfasis en la diversidad de miradas en el CURE indica una valoración de los espacios formativos que promueven el intercambio de perspectivas y un aprendizaje más participativo, lo que contrasta con la sensación de dispersión vivida en Montevideo.

Carolina no solo narra su experiencia, sino que también reflexiona sobre cómo ciertas dinámicas institucionales impactaron en su formación y madurez personal. La necesidad de organizar su currícula en el CURE, le brindó herramientas para gestionar su trayecto educativo en Montevideo. Este proceso, aunque fue desafiante, le permitió desarrollar habilidades de organización y toma de decisiones. Este aprendizaje temprano resultó invaluable cuando se enfrentó a la estructura más impersonal de la facultad en Montevideo, donde la autonomía y la autogestión se volvieron esenciales para el desempeño académico.

"es como el primero entender la universidad, cómo funciona". (Entrevista Carolina).

Esta historia refleja las tensiones y desafíos de la transición universitaria para estudiantes del interior. Su relato destaca la importancia del apoyo institucional, la adaptación a nuevos contextos y la construcción de redes de apoyo. A través de su narración, se evidencia cómo la falta de orientación en Montevideo se compensa con estrategias informales entre pares, que aunque son relevantes para el apoyo mutuo, pueden generar desigualdades en la experiencia universitaria según el acceso a información y redes de apoyo.

La legitimidad de la carrera y de la profesión

La elección de Carolina por Trabajo Social estuvo motivada por su deseo de estar en movimiento y en contacto directo con la comunidad. Este deseo se vio reforzado por experiencias personales de voluntariado en situaciones de emergencia en su localidad natal. Sin embargo, al comenzar sus estudios, descubrió que la profesión iba mucho más allá de la asistencia inmediata y se adentraba en un campo más complejo, lleno de oportunidades con impacto social.

“Yo buscaba algo que fuera más como movimiento. No estar como sentada, sino algo de estar como en contacto con la gente... Y después, con una visión bien asistencialista, allá hay una inundación muy grande, allá en mi ciudad y ahí entro yo a colaborar de voluntaria. Y claramente una visión...nada que ver, no, después cuando entro a estudiar me encuentro que nada que ver, que era más complejo”. (Entrevista Carolina).

Carolina comenta sobre cómo la sociedad percibe el trabajo social, mostrándolo principalmente como una actividad de caridad o asistencia, lo cual refleja una visión reduccionista de la profesión. Esta visión se centra en aspectos como "trabajar con los pobres" o "hacer visitas domiciliarias", lo que refleja una percepción errónea y parcial de la profesión. Además, menciona que el problema de legitimidad de la profesión se debe a la falta de organización y visibilidad del colectivo profesional.

“La madre Teresa tiembla!, se piensa que se hace caridad, que sos una persona buena... y en realidad podes ser siniestro y ser haber egresado de Trabajo Social”. (Entrevista Carolina)

Ella también señala que este fenómeno responde a una "falta de organización de la profesión" y una "falta de saber" del público en general sobre lo que realmente implica el trabajo social. Este desconocimiento contribuye a la escasa legitimidad de la profesión, que no se percibe con la misma claridad que otras, como el Derecho u otras carreras de perfil profesional tradicionales. Este tema es crucial, ya que se relaciona con la manera en que el Trabajo Social es visto dentro del ámbito educativo y profesional, afectando la identidad y las expectativas de los futuros profesionales.

“Me parece que hay una falta de organización de la profesión...evidentemente, algo está pasando que si yo te digo a vos, “un abogado”, la persona sabe más o menos qué es lo que se hace y Trabajo Social se asocia con estas cosas [de caridad]”. (Entrevista Carolina).

La poca legitimidad se presenta como una barrera importante para el reconocimiento pleno del Trabajo Social. Esta falta de reconocimiento tiene implicaciones no solo en la percepción externa de la profesión, sino también en cómo los estudiantes, se sienten validados o valorados dentro del contexto académico y profesional.

Articulación entre disciplinas y vínculos en el espacio académico

Carolina describe su experiencia en una asignatura optativa donde compartía espacio con estudiantes de otras carreras de la facultad e identifica que en los espacios compartidos, la distinción entre los estudiantes de Trabajo Social y los de otras carreras es clara. Plantea que siente que existen diferencias al momento de la evaluación curricular, ya que a los estudiantes de Trabajo Social se los etiqueta como menos preparados. Además, resalta la experiencia en la que, durante los trabajos en grupos, las estudiantes de Trabajo Social fueron quienes realizaron mayor cantidad de tareas poco motivantes, en las actividades que suponían mayor carga de trabajo mientras el resto se encargaban de tomar la palabra o liderar las dinámicas.

“incluso el trabajo se centraba en la carrera de sociología, quedábamos absolutamente afuera.. Y eso me pasó en alguna que otra materia, por ejemplo, de Sociología, de sentir como que no era parte”. (Entrevista Carolina).

Este fragmento muestra una posible desconexión o falta de integración entre las diferentes carreras dentro de la facultad, lo que podría limitar el enriquecimiento mutuo entre estudiantes de diferentes disciplinas. Este tipo de separación impide el intercambio interdisciplinario y puede generar una visión compartimentada del conocimiento. Es necesario revisar la estructura académica para promover una mayor integración que permita una formación más enriquecedora para los estudiantes.

La experiencia de Carolina refleja una división que podría estar relacionada con la estructura misma de la oferta académica. La falta de recursos, espacios de intercambio interdisciplinarios o estrategias de integración podría ser un factor que afecte la experiencia educativa, impidiendo que los estudiantes de Trabajo Social se beneficien de una perspectiva más amplia que involucre otras disciplinas.

“De alguna manera Trabajo Social, ¿aparece subestimado o aparece como con un objeto de estudio totalmente diferente que el de la sociología?... me parece que ahí hay como una tensión que tiene que ver con saber o ver la realidad de distintas formas, de distintas maneras, a distintos saberes y obviamente a nosotras nadie nos tiene en cuenta”. (Entrevista Carolina).

La interacción con los profesores y el entorno académico se presenta como un factor que influye en cómo los estudiantes de Trabajo Social se sienten en la facultad. La evaluación

diferenciada y la asignación de tareas según la carrera, refleja una posible segregación académica dentro de la facultad, que impacta en la experiencia formativa de los estudiantes de Trabajo Social. Además, esto puede influir en la construcción de la identidad académica y profesional, donde los estudiantes de trabajo social sienten que se les exige o se les valora de manera distinta.

“A veces era difícil sentir que es tu facultad”. (Entrevista Carolina).

Este análisis resalta la importancia de crear un ambiente académico más inclusivo e integrador entre las diferentes disciplinas para mejorar la formación y las relaciones entre estudiantes de distintas carreras. La experiencia de Carolina, refleja la percepción de tensión y de distinción entre las carreras, lo cual impacta tanto en el proceso de integración en el entorno académico como en la percepción de la igualdad o desigualdad entre los saberes de diferentes disciplinas.

Proyecciones a futuro y expectativas sobre la inserción laboral

Actualmente Carolina se encuentra realizando una pasantía en un organismo del Estado. Al respecto menciona esta experiencia como positiva, destacando que, aunque tiene pocas responsabilidades y depende mucho de sus supervisores, valora la oportunidad de aprender sobre el funcionamiento interno de la institución. A pesar de las limitaciones en su rol, reconoce que el tener el título le dará más libertades y responsabilidades para poder tomar decisiones en su futura práctica profesional.

“Lo que veo es que en este rol que tengo hoy de pasante, que tengo pocas responsabilidades, o sea, yo siempre a todos lados voy acompañada, pero esas responsabilidades también tienen una parte negativa y es que no tienes como mucha decisión.” (Entrevista Carolina).

Sin embargo, refleja una percepción de inseguridad sobre el mercado laboral, donde el papel de los pasantes es generalmente limitado. Las oportunidades laborales para los trabajadores sociales, especialmente en sus primeras etapas, dependen de la obtención del título y de la transición de una etapa de aprendizaje hacia una de autonomía profesional. La pasantía es un espacio restrictivo, pero también de construcción de habilidades que serán esenciales para su futuro profesional. Es importante observar que a pesar del rezago, percibe el impacto de obtener el título en la ampliación de sus oportunidades profesionales.

“Yo lo veo como algo positivo el tener el título en el hecho de que te da más responsabilidades, pero te da más libertad de vos poder hacerlo lo que vos quieras o lo que vos creas que es lo que lo que debés hacer [como profesional]”. (Entrevista Carolina).

Carolina se siente más segura de sus habilidades después de haber participado en las pasantías. Menciona que, aunque siempre habrá dudas, las experiencias adquiridas en el trabajo en equipo y en el conocimiento institucional le han dado mayor confianza para enfrentar los retos profesionales. La pasantía le ha permitido "tener cancha", es decir, practicar lo aprendido en un contexto real. Carolina valora la oportunidad de adquirir experiencia en las pasantías, lo que le ha permitido fortalecer sus habilidades prácticas.

“Para mí, las pasantías fueron como... te da “cancha”, ¿viste? Cómo trabajar en equipo, el tema de las instituciones. Eso a mí me sirvió mucho”. (Entrevista Carolina).

A medida que avanza en su formación, se siente más confiada en sus competencias, especialmente en cuanto al trabajo en equipo y la adaptación a las estructuras institucionales. Este análisis refleja cómo la experiencia institucional, las oportunidades profesionales y el desarrollo de habilidades prácticas son factores clave en la trayectoria educativa y profesional de los estudiantes de trabajo social. Además, se subraya la importancia de que la profesión gane mayor legitimidad dentro de la sociedad para que los futuros egresados puedan ejercer con mayor confianza y reconocimiento.

La transición de estudiante a profesional es un proceso lleno de desafíos, en el que la falta de responsabilidades inmediatas en las pasantías puede generar sentimientos de frustración. Sin embargo, es valiosa la oportunidad de aprender y observar el funcionamiento de las instituciones desde dentro, lo que permite que el futuro profesional gane confianza y experiencia.

Carolina reflexiona sobre su futuro, destacando que, aunque no descarta regresar a su ciudad natal, las condiciones laborales y las oportunidades en el interior del país no son su principal motivación. En su adolescencia, su visión era volver al interior, buscando un empleo que le permitiera aferrarse a su localidad. Sin embargo, con el tiempo y el desarrollo de su trayectoria educativa en Montevideo, esa perspectiva cambió.

"Yo cuando era adolescente estaba con mis amigos y decía: No, yo quiero estudiar algo para volver. Tiene que ser algo que acá haya trabajo (...) Y ta, no, definitivamente, eso sí cambió". (Entrevista Carolina).

Carolina valora profundamente las opciones que la ciudad le ofrece, especialmente en términos culturales y académicos. Reconoce que en Montevideo existe una mayor diversidad de posibilidades, tanto laborales como educativas, lo que le permite mantenerse vinculada a la academia, algo que considera fundamental para su desarrollo profesional.

"Me parece que, principalmente por un tema cultural, hay más opciones, hay más diversidad, hay más posibilidades de poder seguir cerca de la academia a estudiar". (Entrevista Carolina).

Además, su visión se ha visto influenciada por sus vínculos personales y la red de apoyo que ha formado en la capital. Aunque su familia sigue en el interior, la vida social y académica que ha construido en Montevideo le ofrece una mayor estabilidad y sentido de pertenencia. Este contraste entre su vida en el interior y en la capital refleja una clara preferencia por un entorno que favorezca el crecimiento intelectual y personal, mientras que su vínculo con el interior queda más relacionado con la posibilidad de un retorno puntual, más que como una opción definitiva.

"Me proyecto más, como vivir en Montevideo que volver al interior. Lo haría solamente como experiencia y por un tema económico, pero siempre intentando volver a Montevideo". (Entrevista Carolina).

Reflexiones finales

A partir del relato de Carolina, se puede reflexionar sobre los desafíos inherentes a la transición universitaria, especialmente para aquellos estudiantes provenientes del interior del país. Su historia pone de manifiesto cómo el cambio de contexto, la adaptación a nuevas dinámicas académicas y la falta de referentes cercanos en la universidad pueden generar tensiones emocionales y académicas. Sin embargo, la construcción de redes de apoyo entre compañeros y la adaptación progresiva a la autonomía académica se presentan como herramientas fundamentales para afrontar las dificultades del rezago educativo. El contraste entre su experiencia en el CURE y la facultad en Montevideo refleja cómo las diferencias en el tamaño y la dinámica de los grupos impactan en el proceso de integración y en la

participación activa en la vida académica. Es necesario, entonces, revisar las políticas institucionales que favorezcan un entorno más inclusivo, con estrategias que promuevan una mayor integración y apoyo a estudiantes en situaciones similares a las de Carolina.

Por otro lado, la reflexión sobre la legitimidad de la carrera de Trabajo Social, y las percepciones sociales erróneas de la profesión, revela cómo las condiciones estructurales, tanto en el ámbito académico como en la sociedad, inciden en la construcción de la identidad profesional de las estudiantes. La falta de organización y visibilidad del colectivo profesional es un obstáculo significativo para que los y las trabajadores sociales puedan ser reconocidos en igualdad de condiciones que otras profesiones tradicionales. Esta falta de legitimidad no solo afecta el reconocimiento público, sino también el propio sentido de pertenencia y valor que como futuros profesionales pueden sentir dentro de la institución y el mercado laboral. A medida que Carolina avanza en su formación, las experiencias laborales como las pasantías se muestran cruciales para fortalecer su confianza y habilidades, pero también evidencian la necesidad de un mayor respaldo institucional para asegurar que las y los trabajadores sociales puedan acceder a oportunidades de inserción laboral con un rol claro y reconocido.

Lorena: el encuentro con la vocación

Lorena es una joven de 29 años, que se inscribe a la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2010. Al momento de entrar en contacto tiene pendientes algunas asignaturas para rendir examen y el trabajo final de grado. Se encuentra viviendo en pareja hace algunos años y no tiene hijos ni planes de maternidad por el momento. Su narrativa muestra un fuerte impulso vocacional, con un perfil vinculado al trabajo comunitario y la participación en procesos colectivos. Presenta una trayectoria extensa de voluntariado y trabajo con infancias y adolescencias. Se inserta tempranamente en el mercado laboral, al año de ingresar a la Facultad, como auxiliar de educación inicial en una institución educativa privada. Posteriormente, se desempeñó como recreadora en espacios remunerados y no remunerados, trabajando con adolescentes.

Sus expectativas se vinculan a egresar próximamente y dedicarse al campo profesional, manifestando no tener interés por el trabajo académico, aunque manifiesta un interés de carácter pedagógico, en especial en la posibilidad de trabajar en instituciones vinculadas a proyectos educativos. En su relato, el rezago no se identifica como un problema sino como una realidad que deviene producto de la necesidad de madurar en términos personales y laborales. Es un tiempo invertido en encontrar un equilibrio entre los intereses formativos y las acciones concretas de trabajo en el medio. A continuación, se presenta la historia de Lorena.

Recorridos antes del Trabajo Social

La historia de Lorena evidencia cómo las experiencias formativas y extracurriculares pueden ser determinantes en la construcción vocacional. Comienza su trayectoria universitaria en la Facultad de Medicina, inicialmente motivada por una vocación orientada hacia la medicina comunitaria y que luego derivó en una reconfiguración de sus intereses tras su contacto con el trabajo de campo y el voluntariado. Este cambio de rumbo destaca la importancia de las experiencias prácticas en la determinación de las vocaciones profesionales, subrayando cómo el contacto directo con las comunidades puede reorientar intereses y decisiones académicas.

"La realidad fue todo muy loco, porque yo salí del Liceo en el 2008... Yo estaba convencida de que quería hacer medicina. (...) Entonces, en realidad dejé de cursar todas las materias en septiembre, pero el trabajo de campo lo terminé."

(...) Entonces, ahí me hallé más en esto de la comunidad y estar con la gente, más que en la parte médica". (Entrevista Lorena).

Además, menciona que su vinculación con el voluntariado fue un factor que reforzó su decisión, mostrando un interés activo por la participación social y el acercamiento a la comunidad, lo cual se alinea con su elección de carrera.

"Trabajé mucho en voluntariado. Entonces, también, ese acercamiento me llevó un poco a elegir esta carrera". (Entrevista Lorena).

Luego de cursar un año de Medicina, en una dinámica que considera demasiado intensa, decide inscribirse para estudiar Trabajo Social. Su proceso de adaptación a la Facultad de Ciencias Sociales muestra la relevancia del entorno académico y social en la consolidación de su elección. La interacción con sus compañeros, el clima institucional y la identidad de la comunidad universitaria fueron factores clave que facilitaron su integración y reafirmaron su decisión.

Lorena valora el ambiente de la facultad, resaltando aspectos informales que le resultan acogedores, como la gente conversando en la puerta, tomando mate, y la actitud del centro de estudiantes, que respondió a las demandas de los alumnos. Esta percepción del ambiente contribuyó a que se sintiera cómoda ya gusto en el nuevo entorno.

"La facultad estaba casi que recién hecha de vuelta en esa época ... La gente en la puerta conversando, tomando mate, antes de entrar a la clase, para mí estaba bárbaro, ¿viste? ... También el centro de estudiantes creo que siempre respondió muy bien a los pedidos de los alumnos". (Entrevista Lorena).

Relata sus primeras experiencias en la facultad, haciendo énfasis en la diversidad de materias y en la transición que significó para ella salir de una "burbuja" del colegio privado y el ambiente impersonal y de alta exigencia en la Facultad de Medicina. Destaca que, en ese primer año, no rindió muchos exámenes sino que lo tomó como un período de adaptación y disfrute del ambiente universitario, priorizando el contacto con sus pares y el disfrute del entorno por encima del estudio formal. Resalta la importancia del ambiente físico y social de la facultad, la "buena onda" de la gente y el apoyo del centro de estudiantes.

En este sentido, plantea que su comienzo ya inicia con rezago, no solamente por venir de transitar otra formación sino por el hecho de tomarse el primer año para adaptarse más que

para lo curricular. De alguna manera, en su relato, no hay una visión negativa del rezago, sino como un aspecto funcional a la realidad del proceso de convertirse en estudiante universitaria.

"Entré a Ciencias Sociales y fue como que el primer año, literalmente, no hice mucho nada, o sea, no estudié mucho. Pero porque no sé, me parece que fue más como una cosa de necesito... realmente, necesito relajarme. Entonces ya empecé atrasada". (Entrevista Lorena).

Lorena es hija de docentes de educación media y manifiesta que si bien en su familia directa no hay personas egresadas de la universidad, creció en un clima donde se valora y prioriza la educación. Destaca que lo que hizo la diferencia fue la elección de una carrera en lo social y más específicamente en Trabajo Social.

"Ni familia ni nada, o sea, no hay nadie [que estudiara trabajo social], me hice sola". (Entrevista Lorena).

En este recorrido, la ausencia de antecedentes familiares en la disciplina no constituyó una barrera, sino que reforzó su autonomía en la toma de decisiones, evidenciando la compleja interrelación entre factores personales, sociales e institucionales en la construcción de trayectorias educativas.

Los aspectos curriculares

El relato de Lorena evidencia algunos de los desafíos asociados al diseño curricular de la carrera de Trabajo Social, particularmente en la estructura y secuencia de los contenidos impartidos. En su relato, menciona la dificultad que experimentó con asignaturas de carácter instrumental como Matemática, Estadística y Economía, lo que refleja una percepción compartida por otros estudiantes de ciencias sociales, quienes suelen cuestionar la pertinencia de estos conocimientos en su formación profesional. Esta resistencia puede vincularse con la falta de articulación percibida entre estos cursos y el perfil de egreso de la carrera, lo que genera una sensación de desconexión y, en algunos casos, frustración respecto a su inclusión en el plan de estudios.

Por otro lado, Lorena destaca la importancia de incorporar experiencias prácticas en los primeros años de la carrera, señalando que el enfoque excesivamente teórico de los cursos iniciales dificulta la vinculación con el ejercicio profesional. La experiencia con la práctica

pre profesional, que incluía metodologías de taller y trabajo en equipo, le permitió visualizar su utilidad en el desempeño profesional, reforzando la idea de que una mayor presencia de instancias formativas de este tipo en el currículo podría mejorar la preparación y confianza de los estudiantes para afrontar los desafíos del campo laboral.

"Para mí lo que falta, capaz, es cosas más prácticas en los primeros dos años. Me parece que es todo muy teórico y recién llegamos en tercer año a la práctica... Me parece que le falta como un escaloncito previo a la práctica de más, no sé si de campo o de más dinámicas". (Entrevista Lorena).

Un aspecto que aparece mencionado de manera recurrente es la necesidad de ofrecer asignaturas situadas con problemas o campos concretos, que permitan apropiarse de los conocimientos de una manera más contextual. En la narrativa de Lorena, se sostiene la necesidad de “aprender cosas prácticas”. Esta perspectiva también debe ser entendida en relación a su perfil, que es el de una estudiante trabajadora con experiencia en territorio, ya sea por voluntariado o por el trabajo concreto con adolescencias e infancias. En este escenario, la búsqueda de aprendizajes específicos se vinculan a las necesidades observadas en el campo.

"... de repente podría tener algo un poco más enfocado, no sé. Haciendo algunas optativas aprendí cosas y haciendo algunas obligatorias, digo: qué masado". (Entrevista Lorena).

En cuanto a la práctica profesional, Lorena destaca la importancia de la madurez y la experiencia acumulada a lo largo de los años como factores que le permitieron afrontar con éxito sus prácticas de campo. Su relato sugiere que una mayor edad y experiencia previa pueden ser ventajas significativas en la aplicación de conocimientos teóricos en contextos reales. Esto plantea una reflexión sobre los beneficios de una formación continua y la adquisición de experiencias diversas antes de la inserción laboral definitiva.

"Haber hecho la práctica con más años, más grande, para mí fue un pro". (Entrevista Lorena).

A lo largo de su relato, menciona decisiones que le permitieron avanzar en la carrera, como priorizar la práctica en ciertos momentos y reducir su carga académica en otros. Lorena reflexiona sobre cómo hacer la práctica profesional más tarde, cuando ya tenía más edad y

experiencia, ya que siente que eso le permitió afrontarla con más confianza y madurez. Esta narrativa muestra una estrategia flexible y adaptativa frente a los desafíos de compatibilizar trabajo y estudio. Aquí emerge la idea de que el tiempo prolongado en la carrera no solo fue una demora, sino un proceso de crecimiento personal y profesional.

“Era mi ritmo”

Lorena describe su experiencia con las asignaturas en la facultad, señalando tanto la diversidad de materias como los desafíos que enfrentó durante su cursada. En su relato refleja la dificultad para adaptarse al ritmo de estudio y la carga teórica. Sin embargo, enuncia que en un momento aceptó que su ritmo era diferente al resto y esto no la desanimó, sino que la posicionó sobre la construcción de su propia trayectoria.

"Entre las materias y todo ... me atrasé un montón, obviamente. En un momento como que me di cuenta que no iba a seguir el ritmo, que tenía que seguirle y dije: Bueno, está, era mi ritmo". (Entrevista Lorena).

El recorrido académico de Lorena muestra una evolución que no está exenta de retos. La distribución de su tiempo entre el estudio y el trabajo, a lo largo de más de una década, evidencia la necesidad de armonizar responsabilidades laborales con el avance académico. En este sentido, la flexibilidad y el apoyo institucional resultan cruciales para facilitar la continuidad y finalización de los estudios universitarios, especialmente para aquellos estudiantes que deben compaginar distintas obligaciones.

Entre sus estrategias para avanzar a su propio ritmo, recupera la necesidad de concentrarse y priorizar determinadas unidades curriculares, las cuales consideraba que le permitían sostener la cursada entre sus jornadas laborales y sus intereses personales. Particularmente destaca que identificó la necesidad de dedicarse de manera exclusiva a la práctica pre profesional, dada la demanda en tiempo y dedicación que supone.

"Cuando hice los dos años de práctica, me dediqué a la práctica, no me dediqué a otra cosa. Ahí puse el tiempo y el cuerpo". (Entrevista Lorena).

Lorena describe su recorrido académico en relación con sus experiencias laborales. Inicialmente, su trabajo como auxiliar de maestra de primera infancia, no era un impedimento, pero con el tiempo, la carga horaria aumentó y afectó su tiempo y disposición para el estudio.

Sin embargo, su percepción sobre el impacto del trabajo en su rendimiento cambia con el transcurrir del tiempo, evidenciando un proceso de maduración en términos personales pero también la adquisición de habilidades para organizarse y gestionar su tiempo.

"Te digo que cuando estuve trabajando más horas, a mí me fue mejor. Me obligó a organizarme y decirme donde quiero y puedo estar" (Entrevista Lorena).

Lorena destaca la influencia positiva de sus docentes de práctica valorando su apoyo y capacidad de construcción reflexiva y crítica. Enfatiza la importancia de la empatía y el conocimiento del estudiante por parte del docente, contrastando esta experiencia positiva con una negativa en otra práctica. La narrativa revela la importancia del rol docente en la motivación y el desarrollo de los estudiantes. Lorena destaca la importancia de los docentes que la apoyaron durante su formación. Esta relación docente-estudiante ha sido fundamental para su éxito en la práctica. La figura de los docentes que la acompañan y motivan se resalta como un pilar clave en su proceso de aprendizaje

"... antes de la práctica que hice, hice un año en otra práctica y estaba en un salón de clase con 15 compañeros y el docente no sabía quiénes éramos. Después [con otro equipo docente], me fue muy bien en la práctica, porque trabajé mucho pero siempre estuve recontrá apoyada por el centro, por los docentes. Entonces, claro, me sentí muy cómoda ... para mí mis docentes de práctica fueron excelentes". (Entrevista Lorena).

Expectativas futuras: de estudiante a Trabajadora Social

Lorena se siente algo desconectada del mundo del trabajo social, ya que no está involucrada directamente en su ejercicio profesional. A pesar de su formación, menciona que no sabe bien lo que está sucediendo en el campo laboral actualmente. Este punto subraya la posible desconexión entre la formación académica y la inserción en el mundo laboral, lo que puede ser un tema común entre muchos estudiantes que aún no han terminado sus estudios o no están activamente trabajando en su campo. A pesar de esto, reflexiona sobre el rol del Trabajador Social en la sociedad actual, diferenciándolo de la labor del operador social o del voluntariado.

En este sentido, plantea una tensión entre su formación y el reconocimiento social de la labor y subraya la necesidad de valorizar y visibilizar el carácter profesional de la disciplina,

destacando su formación especializada y su capacidad para abordar problemas sociales complejos desde una perspectiva informada y estratégica. En un contexto de crisis económica y social, el Trabajo Social se posiciona como un actor fundamental en la promoción del bienestar y la justicia social.

"... muchas veces el rol de trabajador social se confunde con el trabajo voluntario o "gente de un merendero"... pero nuestro aporte es otro, tiene otras cosas, hay un cuidado, una dimensión que no es cosa de voluntades ... yo creo que como trabajadores sociales hoy en día deberíamos mostrar, apoyar y tratar de hacer lo mejor posible por la justicia social". (Entrevista Lorena).

Lorena comparte sus proyecciones profesionales, enfocada en terminar la carrera y explorar el trabajo en territorio. También revela un interés por la docencia pero aclara que no le interesa el ámbito académico. Reflexiona sobre sus intereses profesionales, mencionando su deseo de trabajar con adolescentes y jóvenes, vinculado a su experiencia en recreación. También relata su experiencia positiva en la práctica con personas mayores, a pesar de no haber sido su elección inicial. La narrativa muestra a una estudiante abierta a nuevas experiencias y en busca de su identidad profesional.

"... me gusta más el trabajo de repente en territorio. Lo académico no es lo mío". (Entrevista Lorena).

Lorena reflexiona sobre su experiencia laboral en el ámbito educativo, destacando cómo la combinación de trabajo y estudios ha sido un proceso gradual que le permitió adquirir experiencias valiosas, que la colaboraron en construir una identidad profesional vinculada a la práctica, en la que resalta el valor de la experiencia laboral directa sobre los estudios formales, donde su trabajo actual le permitió descubrir una faceta que le gusta. Esta narrativa revela cómo las experiencias laborales pueden influir en la construcción de la identidad profesional y abrir nuevas posibilidades.

"Este trabajo me llenó también. A mí me encanta, el contacto con los chiquilines, el contacto con las familias. Creo que el Trabajo Social también suma a que me guste más lo que hago porque aprendí otras cosas". (Entrevista Lorena).

Reflexiones finales

En conclusión, la trayectoria de Lorena ilustra los múltiples factores que influyen en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de Trabajo Social. Su experiencia

resalta la importancia de las prácticas tempranas, el apoyo institucional, la flexibilidad curricular y el reconocimiento del rol profesional del Trabajador Social. Estos elementos son clave para formar profesionales capacitados y comprometidos con la transformación social.

La historia de Lorena ilustra una trayectoria no lineal donde la formación profesional no se limita al espacio universitario, sino que se complementa con la experiencia laboral y el desarrollo personal. Su relato está marcado por la reconfiguración de su identidad académica y profesional, el desafío de equilibrar múltiples roles y la resignificación del tiempo de cursado.

7. Discusión de resultados

La presente investigación se centró en la problemática del rezago educativo en la educación superior, un fenómeno persistente caracterizado por el retraso en el avance curricular del estudiantado. Si bien el acceso a la educación superior ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, esta expansión no siempre se ha traducido en mejoras equivalentes en las tasas de egreso, siendo el rezago un factor que impacta negativamente tanto en la eficiencia del sistema educativo como en la experiencia individual de los y las estudiantes.

El problema de investigación abordado buscó comprender en profundidad las trayectorias educativas de las estudiantes de la carrera de Trabajo Social (FCS-Udelar) que se encuentran en situación de rezago, así como los factores sociales, institucionales y personales que influyen en la construcción de estas trayectorias. La pregunta central que guió este estudio fue: ¿Cómo construyen las estudiantes de Trabajo Social en situación de rezago sus trayectorias educativas, y qué factores sociales, institucionales y personales influyen en estas trayectorias?

Para abordar esta pregunta, se planteó como objetivo general comprender y analizar las experiencias de rezago educativo en estas estudiantes, explorando cómo estas vivencias impactan en su trayectoria académica, sus percepciones sobre su desarrollo personal y sus expectativas de inserción profesional. A través de un estudio de caso con enfoque cualitativo, basado en entrevistas en profundidad, se buscó indagar en los significados y sentimientos asociados al rezago, con la finalidad de identificar causas subyacentes y posibles vías de intervención para mejorar la retención y el éxito académico.

Los objetivos específicos que orientaron la recolección y el análisis de la información fueron:

- Explorar los factores personales, familiares y sociales que influyen en el rezago educativo de las estudiantes entrevistadas, identificando sus interacciones en las trayectorias individuales.
- Indagar el significado que las estudiantes otorgan al rezago como parte de su experiencia universitaria.
- Identificar los factores institucionales y académicos que contribuyen al rezago educativo y cómo se entrelazan con las trayectorias de las estudiantes.

- Conocer las percepciones de las estudiantes con rezago respecto a su futura inserción laboral y las oportunidades profesionales en el campo del Trabajo Social.

A continuación se presenta una discusión de los resultados a partir del análisis de las entrevistas. Las secciones se organizan en función de los elementos que emergen en los relatos, ordenados en función de los objetivos específicos de esta investigación.

Factores personales

En las narrativas de las participantes se identifican como puntos centrales aspectos que refieren a factores personales relacionados con el origen social, las relaciones de género y el rol de las familias como soporte frente a las adversidades. En una de las narrativas, la facultad aparece como espacio de transición y refugio para salir del hogar de origen y de situaciones complejas que impactan en la trayectoria vital.

Las estudiantes que participaron de esta investigación comparten el hecho de ser la primera persona con estudios universitarios de su familia. En varios pasajes, se menciona este factor, tanto como motivo de orgullo y oportunidad pero también como desafío. Se reconoce en sus relatos, una percepción de navegar en lo desconocido y algunas sensaciones de desconexión o falta de integración académica. Estos factores se pueden relacionar con la obra de Pierre Bourdieu (1984) y sus conceptos de capital cultural y habitus académico. El origen social de las estudiantes moldea su habitus, sus disposiciones internalizadas hacia la educación y su familiaridad con los códigos y expectativas del campo universitario. Ser la primera generación universitaria, implica una menor posesión de capital cultural institucionalizado y objetivado en el ámbito académico, lo que puede generar desafíos en la adaptación y en la construcción de estrategias de estudio efectivas.

En los aspectos que tienen que ver con el género, emerge la reproducción de roles de cuidado al interior de la familia pero también el peso de estereotipos de género en relación al perfil de la carrera y al vínculo con otras profesionales de las ciencias sociales y de las disciplinas con las que se necesita vincular en el trabajo cotidiano. Estos aspectos serán comentados más adelante.

Un lugar destacado en las narrativas, se vincula con el valor de las redes entre pares, ya sea por la presencia o la ausencia de las mismas. En los casos, donde el rezago es recurrente, la falta de un grupo de estudio o la guía que puede representar conocer a miembros de su generación, hace que se torne más árido el cursado. En este sentido, las amistades construidas en la universidad devienen no solamente en un factor de integración sino de bienestar y éxito para la culminación de la carrera. También aparecen sentimientos de desconexión y aislamiento, críticas a actitudes competitivas y poco colaborativas, y la dificultad de integrarse a grupos establecidos debido a la trayectoria no lineal. Por otra parte, la distancia intergeneracional y los diferentes ritmos de avance, si bien suponen algunas restricciones para quienes transitan la trayectoria con rezago, también devienen en ricas experiencias al vincularse con estudiantes de otras edades y promover la diversidad de enfoques.

La centralidad de las redes y vínculos entre pares se relaciona con el concepto de integración social de Tinto (1992). La falta de un grupo de estudio o de conocer miembros de su generación dificulta la integración social en la comunidad universitaria, lo que, según el autor, es un factor crucial para la persistencia o continuidad curricular. Los vínculos construidos en la universidad proveen capital social, un recurso valioso para el bienestar y el éxito académico. Los sentimientos de desconexión y aislamiento, así como las críticas a la falta de colaboración, evidencian la importancia de un entorno social universitario que facilite la integración y el apoyo mutuo. La diversidad intergeneracional, si bien enriquecedora, también puede generar desafíos en la construcción de estas redes de integración.

Los aspectos emocionales deben ser incluidos como elementos que acompañan las trayectorias educativas. En este sentido la resiliencia es fundamental para la superación de las ideas de abandono y el manejo de la frustración. La capacidad de recomponerse y encontrar motivación para continuar los estudios, son características que se destacan y mencionan a lo largo de las narrativas. Existen puntos de inflexión, momentos de crisis personales, duelos y eventos vitales significativos que pueden generar "colapsos" y dificultades de adaptación a la exigencia universitaria.

El cursado de la carrera se transita junto con la vida y la singularidad de las experiencias particulares. Los "puntos de inflexión" y los eventos vitales significativos pueden interpretarse como momentos que ponen a prueba la capacidad de las estudiantes para mantener su compromiso con los estudios, tal como lo explora Tinto (1989, 1992). La

singularidad de las experiencias vitales subraya la necesidad de una comprensión flexible de las trayectorias, como lo plantea Flavia Terigi (2007), reconociendo que el aprendizaje y el avance no siempre siguen un camino lineal.

En relación a las dificultades económicas, la dependencia de becas y la distribución del tiempo que compite con el mercado de trabajo, surgen como factores que tensionan el sostenimiento de la actividad curricular a ritmo. En otras palabras, la lucha por cubrir los costos de estudiar y la presión para mantenerse económicamente, son elementos que difícilmente se pueden aislar en la explicación de la interrupción y la recurrencia al rezago. Estos factores se intensifican en los casos de estudiantes extraedad y de quienes provienen del interior del país, así como para quienes buscan o se ven obligadas a transitar hacia la autonomía económica de su familia de origen, como señala Margarita Latiesa (1992) en su investigación sobre estudiantes universitarios.

En esta misma línea, se debe mencionar los desafíos que implican la conciliación de responsabilidades familiares, laborales y académicas. La sobrecarga de responsabilidades es una realidad para estudiantes adultos, especialmente para las mujeres pero también debe considerarse el desafío que supone la etapa de transición a la vida adulta con la realidad del rezago académico en simultáneo. La necesidad de equilibrar prioridades académicas y extraacadémicas emerge como una reflexión interesante en relación a la gestión del tiempo y el enfoque en el objetivo de finalizar la carrera. En algunas narrativas, se menciona como hitos fundamentales cambios de residencia que operan como factores que facilitan la recuperación del ritmo académico, especialmente vinculado a la disponibilidad de un entorno favorable para el estudio.

Las dificultades económicas y la conciliación de responsabilidades son factores externos que impactan directamente en la capacidad de las estudiantes para integrarse académicamente y avanzar a un ritmo regular. Estos elementos tensionan el "compromiso con la meta" y el "compromiso institucional" que Tinto (1989), identifica como importantes para la persistencia.

El significado otorgado al rezago

El significado otorgado al rezago educativo por las participantes de esta investigación, trasciende la mera definición de un retraso en la trayectoria académica. Lejos de ser percibido

únicamente como un obstáculo o un signo de fracaso, el rezago se revela como una experiencia compleja y multifacética, íntimamente ligada a las particularidades de sus vidas. Para muchas, representa una pausa forzada, impuesta por responsabilidades laborales, familiares, problemas de salud o incluso la necesidad de una reorientación vocacional. Sin embargo, esta interrupción no se vive como un punto final, sino más bien como un paréntesis que, paradójicamente, puede abrir espacio para la reflexión, la maduración personal y la redefinición de prioridades.

En este sentido, el rezago adquiere un significado de oportunidad para la reinención y el crecimiento. Algunas participantes lo describen como un tiempo necesario para encontrar un ritmo propio de aprendizaje, para explorar intereses y vocaciones, o incluso para adquirir experiencias laborales que enriquecen su perspectiva sobre el campo del Trabajo Social. La presión por seguir un ritmo lineal y preestablecido se confronta con la realidad de vidas complejas y trayectorias no convencionales. Así, el tiempo "extra" en la carrera no siempre se concibe como tiempo perdido, sino como una inversión en un proceso formativo más profundo y significativo, adaptado a las necesidades y circunstancias individuales.

Terigi (2009), enfatiza en la importancia de considerar las cronologías de aprendizaje individuales y colectivas, reconociendo que los tiempos de aprendizaje no son uniformes y que las interrupciones pueden tener diversos orígenes (sociales, económicos, personales e institucionales). Su trabajo invita a repensar las categorías de "alumno regular" y "alumno con rezago", proponiendo una comprensión más compleja y matizada de las experiencias escolares. En este sentido, la autora destaca la frecuencia y la significación de las intermitencias en las trayectorias, entendidas como las pausas, los cambios de ritmo, las reorientaciones y los "desfasajes" que caracterizan la escolarización de muchos y muchas estudiantes. Estas intermitencias no son vistas como meros accidentes o desviaciones negativas, sino como elementos constitutivos de la experiencia escolar para una proporción significativa del estudiantado.

Finalmente, la resignificación del rezago implica una crítica implícita a la rigidez de las estructuras académicas que no siempre contemplan la diversidad de experiencias estudiantiles. Las narrativas resaltan la necesidad de un sistema más flexible y comprensivo, capaz de acompañar trayectorias no lineales y de reconocer el valor de los aprendizajes adquiridos fuera del aula. El rezago, desde esta perspectiva, se convierte en un llamado a repensar los tiempos universitarios y a valorar la heterogeneidad de los caminos hacia la formación

profesional, donde las pausas y los desvíos pueden ser tan importantes como el avance constante.

En este sentido, la universidad emerge como un espacio de encuentro y crecimiento más allá de la titulación y el rezago como una experiencia compleja, que además de los obstáculos académicos, involucra aspectos emocionales y sociales con la reconfiguración del tiempo previsto. En otros casos, el rezago aparece como un hecho dado, que deviene de experiencias anteriores de abandono de los estudios, donde el éxito está dado en mantenerse en la facultad y avanzar al ritmo que las condiciones materiales imponen.

En algunas narrativas, se observa un proceso de adaptación gradual a los ritmos de estudio pero con una percepción de que el "verdadero" inicio de la carrera fue posterior. En otras palabras, el rezago aparece como un proceso de reenganche tardío pero que subjetivamente se encuentra en el ritmo esperado para la estudiante. La construcción de la propia trayectoria estudiantil es un elemento clave para comprender el rezago como un proceso de adaptación, que no necesariamente supone desánimo o fracaso. En las narrativas que preceden, se identifican aspectos como la prioridad en la integración social y la búsqueda de un equilibrio entre los intereses formativos y la oferta curricular. Las tensiones entre las responsabilidades extra académicas, los intereses profesionales y la realidad institucional, impulsan un escenario de tránsito con rezago.

Terigi (2008), argumenta que el sistema educativo, históricamente diseñado bajo una lógica de homogeneidad y progresión lineal, a menudo no logra reconocer ni dar respuesta adecuada a la diversidad de trayectorias y a las intermitencias que las marcan. Esta falta de reconocimiento puede generar procesos de exclusión y de etiquetamiento negativo hacia aquellos estudiantes cuyas experiencias no se ajustan a la norma. En lugar de patologizar las intermitencias, la autora propone una mirada pedagógica y política que considere la heterogeneidad de los recorridos y que desarrolle estrategias de acompañamiento y de enseñanza que se adapten a las necesidades específicas de los estudiantes con trayectorias discontinuas.

Aspectos institucionales y académicos percibidos que influyen en el rezago

Entre los desafíos institucionales percibidos se destaca la falta de articulación de contenidos en la malla curricular, la relación y comunicación con los equipos docentes, así como la falta de espacios institucionales de acompañamiento y apoyo a la trayectoria educativa y de contención pedagógica y emocional.

Las críticas a la malla curricular, se vinculan con la percepción de repetición de contenidos y falta de articulación de algunas materias con el resto de la formación, especialmente en aquellas de carácter instrumental. Se observa una percepción inicial de una carga excesiva de materias, que luego se armoniza con la experiencia. De alguna manera hay un proceso de adaptación a las demandas académicas que permite ordenar las prioridades y construir un itinerario acorde a sus intereses y oportunidades.

La situación de rezago y la búsqueda de maximizar los tiempos también pueden tensionar en la búsqueda de contenidos con aplicaciones prácticas que habiliten la apropiación de aspectos disciplinares o con impactos directos en las competencias requeridas para el mercado de trabajo.

Las trayectorias de estudiantes con rezago, suponen antecedentes académicos fluctuantes, que en algunos casos se vinculan a desafíos en el tránsito entre niveles educativos previos. En esta línea, algunos planteos se relacionan con la percepción de falta de preparación para la exigencia universitaria y cierta rigidez curricular, a pesar de transitar planes de estudio flexibles. Las mayores demandas surgen en relación a la formación en las áreas lógico - matemáticas y en idiomas. Se reafirma la necesidad de estrategias institucionales que contemplen la diversidad de experiencias y garanticen apoyos.

Como aspectos positivos, se valora el apoyo de docentes comprometidas, donde se destaca especialmente el rol de los/as docentes de práctica, como reconocimiento de la importancia del apoyo individualizado. En este sentido, también se identifica la necesidad de estructuras más formales que ofrezcan este tipo de apoyos, más allá de la voluntad de los equipos y del espacio de práctica.

La importancia del vínculo con los equipos docentes evidencia una valoración del apoyo y la empatía, pero también se relatan experiencias de falta de sensibilidad y rigidez, junto con menciones a la numerosidad problemática en los cursos de la mayor parte de la carrera. La

cercanía con los y las docentes mejora la percepción sobre la facultad y la trayectoria educativa, donde se destaca la relevancia del interés y compromiso del cuerpo docente.

El impacto del rol docente en el ambiente de aprendizaje es reconocido junto con críticas a la hostilidad entre docentes y la necesidad de estrategias didácticas que fomenten la participación de estudiantes. En este sentido, emergen las dificultades para brindar atención individualizada y contención a los estudiantes, especialmente en los primeros años de cursado, lo que de alguna manera promueve la irregularidad académica al encontrarse con espacios difíciles de sostener y habitar.

La práctica pre profesional es el momento fundacional que marca la trayectoria educativa, donde irrumpe una visión más crítica y profunda de la profesión. Para las entrevistadas, el transitar la práctica y la experiencia de aprendizaje que de ella surja, es más importante que el avance a ritmo o la percepción de éxito o fracaso en el avance curricular. En las narrativas, se presenta como una experiencia muy enriquecedora a nivel personal y profesional, que supone la aplicación de la teoría en la realidad concreta.

Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades, como por ejemplo, la reconexión con las clases teóricas, evidenciando una posible desarticulación entre la formación académica y la experiencia práctica. En algunos casos, esta situación genera cierta disonancia que obstaculiza el proceso de aprendizaje y que impacta en términos emocionales y de salud mental. Más allá de esto, la práctica es un momento de confirmación de intereses profesionales.

El género en la carrera de Trabajo Social

La percepción de Trabajo Social como una carrera altamente feminizada se manifiesta como una realidad demográfica innegable dentro de las aulas universitarias y en el ejercicio profesional. Esta concentración de mujeres no es un fenómeno casual, sino que históricamente se ha vinculado a los roles de cuidado y asistencia tradicionalmente asignados al género femenino. Esta sobrerrepresentación tiene implicaciones sociales profundas, ya que puede reforzar la idea de que ciertas profesiones son "naturalmente" más adecuadas para mujeres, perpetuando estereotipos de género en las elecciones vocacionales y limitando la diversidad de perspectivas y experiencias dentro del campo del Trabajo Social. Además, esta

feminización puede influir en la manera en que la profesión es percibida y valorada por la sociedad en general.

Una consecuencia directa de esta realidad demográfica es la observación, señalada por Natalia, de que los varones que eligen estudiar Trabajo Social a menudo son vistos como "excepcionales". Esta mirada particular refleja estereotipos de género arraigados en la sociedad, donde las carreras ligadas al cuidado y al trabajo social o comunitario, se consideran menos atractivas o "apropiadas" para los varones. Esta percepción puede generar dinámicas desiguales dentro del ámbito académico, donde la presencia masculina se destaca de manera llamativa, potencialmente otorgando una visibilidad o reconocimiento diferente al de sus compañeras mujeres, simplemente por desafiar las expectativas tradicionales.

Por otro lado, la desvalorización social que a menudo enfrenta la carrera de Trabajo Social puede estar intrínsecamente ligada a su feminización y a los estereotipos asociados al "trabajo de cuidado". Las profesiones con alta presencia femenina históricamente han tendido a ser menospreciadas en términos de reconocimiento social y, a menudo, también en remuneración. Esta falta de prestigio puede dificultar la lucha por el reconocimiento del Trabajo Social como una disciplina compleja y fundamental para el bienestar social, con conocimientos y habilidades especializadas que van mucho más allá de la mera "buena voluntad" o el voluntariado. La crítica de Natalia y otras participantes sobre la falta de obligatoriedad de materias con perspectiva de género subraya la necesidad de fortalecer la formación con herramientas que permitan analizar y desafiar estas desigualdades estructurales, tanto dentro de la profesión como en la sociedad en general.

El diseño curricular debe responder a las necesidades sociales y promover cambios, incluyendo la equidad de género como parte de su estructura. Para ello, es clave el trabajo en docencia, investigación y extensión universitaria. Las políticas públicas influyen en el currículo, y es necesario que las universidades las adopten para garantizar una formación inclusiva y equitativa. En su obra "Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior", Cristina Palomar (2017), explora cómo, históricamente, el acceso de las mujeres a la educación superior estuvo ligado a la lucha por sus derechos civiles y a los valores de la Ilustración. Sin embargo, señala que esta incorporación no siempre implicó una transformación profunda de las estructuras de poder y de los órdenes de género preexistentes dentro de las instituciones educativas.

La autora destaca que, a menudo, la feminización se presentó bajo lógicas que buscaban adaptar la educación a los roles tradicionales de las mujeres en lugar de desafiar las asimetrías de género. Por esta razón, las estructuras de género, los estereotipos y las relaciones de poder desiguales pueden persistir incluso cuando hay una mayoría de mujeres en un campo o profesión. Para lograr una verdadera equidad e inclusión, es necesario un análisis crítico de estas estructuras, así como la implementación de políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades, el reconocimiento del trabajo de las mujeres y la transformación de las culturas institucionales que perpetúan las desigualdades de género, para construir espacios educativos y profesionales más justos e igualitarios.

Itinerarios anticipados

Las expectativas sobre el desarrollo futuro de las estudiantes de Trabajo Social entrevistadas, revelan una compleja interacción entre el entusiasmo por la finalización de sus estudios y las incertidumbres inherentes al contexto laboral y social. Existe una intención firme por culminar la etapa académica y comenzar a ejercer profesionalmente, impulsado por la vocación y el anhelo de contribuir al bienestar social. Sin embargo, estas aspiraciones se ven matizadas por preocupaciones concretas sobre las oportunidades de inserción laboral, la precarización del mercado y los desafíos que enfrenta la profesión en un escenario de recursos limitados y posibles recortes presupuestales en el sector público.

Un tema recurrente es la inquietud sobre la seguridad laboral y la posibilidad de encontrar empleos que se alineen con sus valores y la formación recibida. Natalia expresa su temor a tener que trabajar en contextos asistencialistas que no comparte, mientras que Carolina y Micaela manifiestan dudas sobre las oportunidades laborales debido a la edad y la percepción de un mercado competitivo. A pesar de estas incertidumbres, se observa una determinación por utilizar su formación para generar un impacto positivo en la comunidad, lo que subraya el fuerte compromiso ético y social que caracteriza a estas futuras profesionales.

En relación con el desarrollo de sus carreras, algunas estudiantes como Lorena exploran intereses específicos dentro del campo del Trabajo Social, como el trabajo con adolescentes o personas mayores, influenciadas por sus experiencias prácticas y laborales previas. Otras, como Soledad y Florencia, reflexionan sobre la necesidad de una mayor valorización y reconocimiento de la profesión en la sociedad, aspirando a roles que les permitan desafiar

estereotipos y promover una comprensión más profunda de la complejidad del Trabajo Social. La posibilidad de continuar sus estudios a través de posgrados o de incursionar en la docencia (aunque con diferentes niveles de interés) también aparece como una vía para el crecimiento profesional y la especialización.

En todos los casos, se identifica la presencia de un fuerte carácter vocacional así como un compromiso social, ya sea por experiencias previas de voluntariado, activismo o por identificar en su propia historia de vida la relevancia de profesionales de la disciplina. Si bien, el primer acercamiento a la profesión fue desde una perspectiva filantrópica situada en experiencias de vida cercanas, emerge el conocimiento de lo inesperado en relación a la profesionalización y los componentes formativos que van más allá del deseo de “ayudar a otros”.

Sin desmedro de lo anterior, un tema que se menciona en forma reiterada, es la falta de legitimidad de la profesión y las dificultades que esto supone al momento de la inserción laboral. De alguna manera, la experiencia de rezago permite la maduración de una mirada crítica sobre los procesos sociales, el impacto de la disciplina y el reconocimiento profesional y social de la misma. La necesidad de definir una identidad profesional clara y diferenciada plantea un debate interno sobre el rol y la legitimación del Trabajo Social. En este sentido, se menciona la percepción de una visión reduccionista de la profesión, donde se la vincula a la caridad o la asistencia básica, denotando una falta de comprensión de la complejidad del rol. Estas percepciones impactan en las expectativas sobre las oportunidades de trabajo, especialmente en escenarios de recortes presupuestales y aumento de la vulnerabilidad social.

En última instancia, las expectativas de estas estudiantes reflejan una mezcla de esperanza y cautela. Si bien la vocación y el deseo de transformar la realidad son motores importantes, también son conscientes de los obstáculos estructurales y las limitaciones del contexto socioeconómico. Su mirada hacia el futuro está marcada por la búsqueda de un equilibrio entre la realización profesional y la estabilidad laboral, así como por la aspiración de contribuir significativamente a la justicia social desde su rol como futuras trabajadoras sociales.

8. Consideraciones finales

La investigación sobre el rezago educativo en estudiantes de Trabajo Social de la FCS-Udelar revela la complejidad de las trayectorias universitarias, desdibujando la concepción lineal y homogénea del progreso académico. El rezago, lejos de ser un mero indicador de fracaso individual, emerge como una experiencia multifacética profundamente imbricada con las realidades sociales, económicas, personales e incluso de género de las estudiantes. Ser la primera generación universitaria, la reproducción de roles de cuidado, la precariedad económica y la necesidad de conciliar múltiples responsabilidades configuran un escenario donde el ritmo académico se ve constantemente desafiado.

Es crucial destacar cómo las estudiantes resignifican el rezago, transformándolo en un espacio de reflexión, maduración y redefinición de prioridades. Esta perspectiva desafía las estructuras académicas rígidas que no siempre reconocen la diversidad de los tiempos y las experiencias de aprendizaje. La universidad, en este sentido, debe repensar sus categorías y valorar las intermitencias como parte inherente de las trayectorias de una proporción significativa del estudiantado.

Los factores institucionales y académicos percibidos como influyentes en el rezago señalan la necesidad de una mayor articulación curricular, una comunicación más fluida y sensible con los equipos docentes, y la implementación de espacios formales de acompañamiento pedagógico y emocional. La valoración del rol docente comprometido, especialmente en la práctica pre profesional, subraya la importancia de la cercanía y el apoyo individualizado. Sin embargo, la masividad y la falta de estrategias didácticas participativas dificultan la contención y promueven la irregularidad académica.

La marcada feminización de la carrera de Trabajo Social y la persistencia de estereotipos de género impactan tanto en la percepción de la profesión como en las experiencias de las estudiantes. La desvalorización social ligada a la feminización y la falta de una perspectiva de género transversal en el currículo son aspectos que requieren atención urgente para fortalecer la legitimidad y el reconocimiento del Trabajo Social.

Finalmente, en relación a las expectativas reflejan un fuerte compromiso vocacional y social, matizado por la incertidumbre ante un mercado laboral precario y una falta de reconocimiento

profesional. La experiencia del rezago parece fomentar una mirada crítica sobre la profesión y la necesidad de definir una identidad clara y diferenciada.

A partir de los hallazgos y la reflexión anterior, se proponen las siguientes sugerencias de intervención y política universitaria:

A nivel de intervención académica y pedagógica:

- **Fortalecer la articulación curricular:** Revisar y mejorar la conexión entre las diferentes asignaturas, especialmente entre las de carácter instrumental y las más específicas de la disciplina, para evitar la percepción de repetición de contenidos y fomentar una comprensión integrada del conocimiento.
- **Desarrollar y fortalecer espacios de acompañamiento integral:** Implementar tutorías académicas y pedagógicas formales, así como espacios de apoyo emocional y orientación vocacional, accesibles a todo el estudiantado y diseñados específicamente para quienes presentan dificultades en su avance curricular.
- **Incentivar prácticas pedagógicas innovadoras y participativas:** Fomentar metodologías de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la construcción de redes de apoyo entre pares, especialmente en los primeros años de la carrera.
- **Fortalecer la conexión entre la teoría y la práctica:** Diseñar estrategias pedagógicas que articulen de manera más efectiva los contenidos teóricos con la experiencia de la práctica preprofesional, facilitando la aplicación de los conocimientos y la reflexión crítica sobre la intervención.
- **Atender a la diversidad de los estudiantes:** Implementar estrategias de apoyo específicas para estudiantes de primera generación universitaria, estudiantes trabajadores, estudiantes con responsabilidades familiares y estudiantes provenientes del interior, considerando sus necesidades particulares.

A nivel de política universitaria:

- **Implementar políticas de retención y apoyo al estudiante:** Desarrollar políticas institucionales que prioricen la retención estudiantil y el acompañamiento a las trayectorias diversas, asignando recursos específicos para programas de tutorías, becas y apoyo socioeconómico.

- **Promover la equidad de género en los contenidos curriculares y en la cultura institucional:** Incorporar de manera transversal la perspectiva de género en los contenidos curriculares de todas las asignaturas, así como desarrollar acciones para sensibilizar y transformar las culturas institucionales que perpetúan estereotipos y desigualdades de género.
- **Fortalecer el reconocimiento y la legitimidad del Trabajo Social:** Impulsar iniciativas de investigación, extensión y comunicación que visibilicen la complejidad y la relevancia del Trabajo Social como disciplina fundamental para el bienestar social, tanto dentro como fuera de la universidad.
- **Evaluar y ajustar continuamente las políticas y programas:** Realizar evaluaciones periódicas del impacto de las políticas y programas implementados para apoyar a los estudiantes con rezago y realizar los ajustes necesarios en función de los resultados obtenidos.
- **Promover la formación docente en estrategias de acompañamiento y atención a la diversidad:** Ofrecer instancias de formación continua para el cuerpo docente en estrategias pedagógicas inclusivas y en la identificación y abordaje de las necesidades de los estudiantes con trayectorias diversas.

La implementación de estas sugerencias, desde una perspectiva integral y colaborativa, podría contribuir significativamente a mejorar las trayectorias educativas de las estudiantes de Trabajo Social, reducir el impacto negativo del rezago y fortalecer la calidad y la equidad de la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Arim, R., & Katzkowicz, N. (2017). Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2(4), 108-127. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/137>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29).
- Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. *Documento de Trabajo. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica*, (3).
- Biramontes, T., & Segovia, J. (2013a). *El tránsito de los estudiantes de la FCS en el Ciclo Inicial: el caso de la generación 2009*. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31212>
- Biramontes, T., & Segovia, J. (2013b). *El tránsito de los estudiantes de la generación 2011 de la FCS por el Ciclo Inicial*. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31213>
- Blanco, M. (2002). Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales. Estudios Demográficos y Urbanos. *Estudios Demográficos y Urbanos*, (51), 447-483.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, (8).
- Blanco, M., & Pacheco, E. (2003). Trabajo y Familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, (38), 159-193.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. Historia y Fuente Oral. *Historia y Fuente Oral. Universidad de Barcelona*, (2).
- Bourdieu, P. (2014). *Bosquejo para una teoría de la práctica*. Traficantes de sueños.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI editores.
- Casal, J., García, M., & Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, (342), 213-237. https://www.academia.edu/12079365/Los_sistemas_educativos_comprensivos_ante_la_s_v%C3%ADas_y_los_itinerarios_formativos
- Casal, V., & Lofeudo, S. (2013). Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad. *Monográfico. Dirección de Educación Especial – Ministerio de Educación. Buenos Aires*, 2.
- Claramunt, A. (2018). *Los trabajadores sociales en el Uruguay de la última década: sus espacios ocupacionales y condiciones de trabajo*. Tesis de Doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Coimbra, A., & Vernazza, E. (2020). Licenciatura en Estadística: primer monitoreo del Plan 1998. *InterCambios Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 66-86. <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.7>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2024). *USIEn*. Sobre la USIEn. Retrieved 2024, from <https://www.cse.udelar.edu.uy/sobre-usien/>
- Elder, G. (1993). Historia y trayectoria vital. En J. Marinas & C. Santamarina (Eds.), *Historia oral: métodos y experiencias*. Editorial Debate. Madrid.
- Errandonea, G. (2018). *Sistemas de información en la Udelar* [Ponencia presentada en las XVII Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales - Udelar]. FCS - UDELAR.

- https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22437/1/XVII%20JIC_S_Errandonea.pdf
- Facultad de Ciencias Sociales. (2007). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales*. Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales
- Facultad de Ciencias Sociales. (2018). *Resumen ejecutivo del Informe de la Evaluación del Plan de Estudios*. Facultad de Ciencias Sociales - Udelar.
- Facultad de Ciencias Sociales. (2021). *Enseñanza de grado. Volumen III. En La autoevaluación institucional en FCS*. https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2022/10/Vol-3_Informe-AutoevInstitucional_FCS_Ensenanza-de-grado.pdf
- Facultad de Ciencias Sociales. (2023). *Datos de enseñanza - Unidad de Asesoramiento y Evaluación*. <https://cienciassociales.edu.uy/ensenanza/unidad-de-asesoramiento-y-evaluacion/>
- Fernández, J., Peña, A., & Vera, F. (2006). Los estudios de trayectoria escolar y su aplicación en la educación media superior. *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla*, (6), 24-29.
- Fernández-Alvarez, A., & Siciliano, J. (2017). Desempeño académico estudiantil en el tramo inicial de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República. *Anales De La Facultad De Medicina*, 4(2), 27-44. <https://revistas.udelar.edu.uy/OJS/index.php/anfamed/article/view/198>
- Ferratoti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Península. Barcelona.
- Filardo, V. (2006). Generación 1994 de la Facultad de Ciencias Sociales: deserción inicial y egreso. In E. Mazzei (Ed.), *El Uruguay desde la Sociología* (pp. 243-274). Departamento de Sociología - FCS - Udelar.
- Goyeneche, J., Urrestarazú, I., & Zoppolo, G. (2001). ¿Cuándo me voy a recibir? Una aproximación para el análisis de la duración de la carrera estudiantil. *Quantum*, (12), 101-110. <http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2009/07/0202.pdf>
- Goyeneche, J., & Vernazza, E. (2013). Resultado académico de estudiantes de los Planes 1990 y 2012 durante su primer año en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Generaciones 1990 a 2013. En *Serie DT (13/01)*. Udelar. FCEA-UESTA.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Jelin, E. (1976). El tiempo biográfico y el cambio histórico: reflexiones sobre el uso de las historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey. *Estudios Sociales. Documentos de trabajo Cedés*, (1). <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3301>
- Jelin, E., & Balán, J. (1979). La estructura social en la biografía personal. *Estudios CEDES*, 2(9).
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. CIS. Madrid.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Muñiz Terra, L., & Roberti, E. (2013). Revisitando la perspectiva biográfica en clave educativa: un estudio de caso de la formación de posgrado en Argentina a partir de programas curriculares. *Cultura, hombre y sociedad*, 2(23), 83-107. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8578/pr.8578.pdf
- Ortega, E. (2011). *Medicina, religión y gestión de lo social. Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)*. CSIC - Udelar.
- Palomar, C. (2017). *Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior*. ANUIES.

- Pérez Gomar, G. (2017). *Trayectorias educativas de estudiantes de formación docente magisterial en Uruguay: análisis de narrativas biográficas sobre la experiencia de estudiar y la construcción de identidad docente* [Actas de congreso]. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo. <https://cdsa.aacademica.org/000-018/3914>
- Piña, C. (1986). Sobre las historias de vida y su campo de validez en las Ciencias Sociales. In *Documento de Trabajo N° 319*. FLACSO - Chile.
- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi & N. Archenti (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. United Kingdom.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *PPGS/UFRGS*, 19(45), 300-335.
- Rodríguez Ayán, M., & Sotelo, M. (2012). *Evaluación multidimensional de un programa de formación en la Facultad de Química*. CSIC – UdelaR, Montevideo.
- Seoane, M. (2013). *Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la Universidad de la República. Análisis de trayectorias académicas de la cohorte 2009*. Tesis para la obtención del título de Magister en Enseñanza Universitaria. CSE y FHCE. <https://www.cse.udelar.edu.uy/tesis/desempeno-estudiantil-en-el-primer-y-segundo-año-de-la-carrera-de-odontologia-de-la-universidad-de-la-republica-analisis-de-trayectorias-academicas-de-la-cohorte-2009/>
- Serna, M., Nalbarte, L., & Machado, A. (2010). *Revista de Ciencias Sociales*, (26), 106-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453644788010>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata. Madrid.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications. London.
- Stenhouse, L. (1980). The Study of Samples and the Study of Cases. *British Educational Research Journal*, Volumen 6(1), 1-6.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy]. Fundación Santillana Buenos Aires.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Bs. As. Del Estante.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tinto, V. (1989). *La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. PROIDES/SEP/ANUIES - México.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 2.
- Universidad de la República. (2024.). *Estudiantes. Definiciones*. Dirección General de Planeamiento. Retrieved 2024, from <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/estudiantes/definiciones/>
- Universidad de la República. (2016). *Grupo SIEN -Sistema de Información de la Enseñanza*. DGPLAN. Retrieved 2024, from <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/sistema-de-indicadores/>
- Universidad de la República. (2021). *Sistema de indicadores de la enseñanza de la CSE*. Comisión Sectorial de Enseñanza.

- <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/04/2020-DT13-USIEn-SIECSE.pdf>
- Universidad de la República. (2022). *Estudiantes de grado/Ingresos*.
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>
- Verás, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta Moebio*, (39), 142-152.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2010000300002
- Walti, C. (1997). *Demografía I*. CELADE. Santiago de Chile.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*.