

Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario.

Educational Trajectories and Inequality: Rethinking Access, Persistence, and Graduation in Higher Education.

Por Gabriel ERRANDONEA¹

Errandonea, G. (2026). Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 33-46.

Resumen

Este artículo ofrece una revisión crítica del concepto de trayectoria educativa en la educación superior, destacando su potencial para analizar las desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso. Se cuestionan tres usos reduccionistas frecuentes del término —como progresión normativa, indicador de rendimiento o secuencia administrativa— y se propone, en cambio, una perspectiva situada, informada estructuralmente y atenta a la agencia estudiantil. Se identifican cinco dimensiones analíticas clave para abordar la complejidad del fenómeno: la estructural-interseccional (condiciones de origen y desigualdades sociales), la institucional-organizacional (oferta y diseño del sistema), la subjetiva-disposicional (percepciones, expectativas y disposiciones estudiantiles), la contextual-contingente (condiciones locales e históricas) y la temporal (no linealidad y ritmos diferenciados). Se sostiene la necesidad de emplear metodologías mixtas —cuantitativas y cualitativas— que permitan captar la heterogeneidad y las tensiones de las trayectorias reales. Finalmente, se reivindica el estudio de trayectorias como herramienta crítica para desnaturalizar los mecanismos mediante los cuales el sistema educativo reproduce o disputa las desigualdades, y como insumo fundamental para el diseño de políticas más justas, capaces de reconocer la diversidad de experiencias estudiantiles y de responder a las condiciones reales en que transcurre la educación superior.

Palabras Clave Trayectorias educativas / Educación superior / Desigualdad social / Agencia estudiantil / Inequidad en la educación superior.

¹ Universidad de La República, Uruguay / gabriel.errandonea@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0001-5306-8648>

Abstract

This article offers a critical review of the concept of educational trajectory in higher education, emphasizing its potential to analyze inequalities in access, retention, and graduation. It challenges three common reductionist uses of the term—namely, as normative progression, performance indicator, or administrative sequence—and instead proposes a situated perspective, structurally informed and attentive to student agency. Five key analytical dimensions are identified to address the complexity of the phenomenon: the structural–intersectional (conditions of origin and social inequalities), the institutional–organizational (system design and provision), the subjective–dispositional (students’ perceptions, expectations, and dispositions), the contextual–contingent (local and historical conditions), and the temporal (nonlinearity and differentiated rhythms). The paper argues for the use of mixed methodologies—quantitative and qualitative—that make it possible to capture the heterogeneity and tensions of real trajectories. Finally, it advocates for the study of trajectories as a critical tool to denaturalize the mechanisms through which the educational system reproduces or challenges inequalities, and as a key input for the design of fairer policies capable of recognizing the diversity of student experiences and responding to the actual conditions under which higher education unfolds.

Key words Educational trajectories / Higher education / Social inequality / Student agency / Inequity in higher education.

Planteamiento del problema: repensar las trayectorias en clave de desigualdad y agencia

La trayectoria educativa puede entenderse como el recorrido singular que cada estudiante realiza a lo largo del sistema educativo. No se trata de un tránsito lineal por niveles o grados, sino de procesos atravesados por interrupciones, reorientaciones, pausas y retornos que expresan tanto decisiones personales como condicionamientos estructurales. Cada trayectoria es, por tanto, una construcción socialmente situada, en la que se entrecruzan las condiciones de origen, las dinámicas institucionales y las estrategias que los sujetos despliegan para sostener o redefinir su vínculo con la educación.

Esta mirada adquiere especial relevancia en el ámbito de la educación superior, donde los recorridos estudiantiles se vuelven más abiertos, heterogéneos y vulnerables a la discontinuidad. En comparación con los niveles obligatorios, el tránsito universitario está expuesto a tensiones derivadas de la desigualdad social, la diversidad de orígenes del estudiantado y las transformaciones institucionales que redefinen el sentido mismo de estudiar. Como ha señalado Brunner (2007), la expansión del acceso no ha eliminado las asimetrías de origen, sino que las ha desplazado hacia nuevas formas de segmentación y estratificación.

Sin embargo, buena parte de la literatura y de los discursos institucionales continúa empleando el término “trayectoria educativa” de modo restrictivo o normativizante. Con frecuencia, se lo confunde con la progresión ideal prevista por el currículo, se lo reduce a indicadores de rendimiento o se lo representa como una secuencia administrativa desprovista de sentido biográfico. Estas lecturas invisibilizan las experiencias efectivas y los obstáculos estructurales que configuran los recorridos reales, reforzando la idea de que la desviación respecto del itinerario previsto constituye un déficit. Como han señalado diversos análisis críticos de la expansión educativa, la ampliación del acceso no necesariamente modifica los mecanismos institucionales de selección, que tienden a desplazarse hacia etapas posteriores de las trayectorias formativas (Errandonea, 2025a).

El propósito de este trabajo es disputar esas concepciones reduccionistas y contribuir a una comprensión situada y crítica del fenómeno. En particular, se busca: (a) desnaturalizar la noción de trayectoria educativa, reconociendo la legitimidad de recorridos no lineales; (b) atender a las temporalidades diversas que configuran los procesos de formación; (c) examinar el papel de las instituciones como productoras de condiciones de posibilidad o imposibilidad para la continuidad; y (d) articular las estructuras sociales y la agencia estudiantil en una lectura relacional del proceso educativo.

El enfoque adoptado es teórico-analítico y se apoya en desarrollos de la sociología de la educación clásica y contemporánea. A través del diálogo entre autores como Bourdieu, Boudon, Dubet, Reay y Martuccelli, entre otros, se busca reconstruir el potencial del concepto de trayectoria como categoría para analizar los modos en que el sistema de educación superior reproduce, transforma o disputa las desigualdades de origen.

En este sentido, estudiar las trayectorias no constituye un mero ejercicio descriptivo, sino una vía para comprender los mecanismos mediante los cuales las instituciones habilitan o restringen las oportunidades de movilidad y reconocimiento. Concebirlas como procesos estructuralmente condicionados, institucionalmente mediados y biográficamente vividos permite repensar las políticas y prácticas universitarias desde un horizonte de justicia educativa que reconozca la diversidad de recorridos reales del estudiantado.

Antecedentes y fundamentación teórica

La trayectoria educativa como proceso socialmente situado

Siguiendo a Dubet (1994) y Terigi (2007), la trayectoria educativa puede entenderse como una experiencia educativa individual construida en el entrecruzamiento de estructuras sociales, instituciones y biografías. Este recorrido no es lineal ni homogéneo, sino que se compone de continuidades, interrupciones y redefiniciones que reflejan tanto condicionamientos estructurales como decisiones personales. La categoría de trayectoria permite así

visibilizar las desigualdades en la distribución de oportunidades educativas y las estrategias que los sujetos despliegan para sostener su recorrido escolar en contextos adversos. En el ámbito universitario, diversos estudios han mostrado que el ingreso a la educación superior implica también el aprendizaje de un conjunto de reglas, códigos y prácticas institucionales que configuran el oficio de ser estudiante universitario en contextos marcados por desigualdades y trayectorias diversificadas (Bracchi, 2016; Pierella, 2014).

Reproducción social, desigualdades y agencia

Desde la teoría de la reproducción social, Bourdieu y Passeron (1970) mostraron que las trayectorias educativas se encuentran fuertemente influidas por el capital cultural y social disponible en el entorno familiar. La escuela —y, en particular, la universidad— tiende a valorar ciertos habitus más cercanos a las clases dominantes, reproduciendo así las desigualdades de origen. Sin embargo, este marco estructural no debe interpretarse en clave determinista. Como planteó Boudon (1983, 2007), las decisiones educativas se inscriben en una racionalidad limitada: los actores evalúan los costos, beneficios y riesgos de continuar estudiando según su posición social y sus horizontes de sentido. Las trayectorias resultan, por tanto, de una combinación de condicionamientos estructurales y estrategias situadas.

Esta articulación entre estructura y agencia permite comprender que las trayectorias no son ni predeterminadas ni completamente libres. Los estudiantes actúan dentro de márgenes socialmente delimitados, pero lo hacen elaborando estrategias que, en muchos casos, desafían o resignifican las expectativas institucionales. Interrupciones, alternancias o reingresos no constituyen simples desvíos del camino ideal, sino respuestas adaptativas que expresan racionalidades prácticas orientadas a la continuidad en condiciones de desigualdad.

Perspectiva interseccional y heterogeneidad del estudiantado

Los enfoques interseccionales han ampliado la comprensión de las trayectorias al mostrar que las desigualdades no se distribuyen de manera uniforme, sino que se entrelazan a través de ejes como género, etnicidad, racialización, territorio o discapacidad (Crenshaw, 1989; Anthias, 2013; Collins, 2015). Estas intersecciones configuran experiencias educativas diferenciadas, en las que la clase social continúa siendo una dimensión estructurante.

En este trabajo, se adopta una decisión analítica específica: poner el acento en la procedencia socioeconómica como factor persistente en la configuración de trayectorias, sin desconocer el papel de otras desigualdades estructurales. El foco en la clase permite examinar con mayor profundidad los mecanismos mediante los cuales el capital cultural, los recursos materiales y las expectativas familiares influyen en los recorridos universitarios.

Hacia una definición crítica de trayectoria educativa

Desde una perspectiva situada y relacional, la trayectoria educativa en la educación superior puede definirse como el proceso socialmente condicionado, institucionalmente mediado y biográficamente vivido mediante el cual los sujetos transitan los distintos tramos y lógicas del sistema educativo. Esta definición integra tres dimensiones interdependientes:

1. Condicionamientos estructurales: el peso del origen social, el capital cultural y económico, el género y otras formas de desigualdad que estructuran las oportunidades de acceso, permanencia y egreso (Bourdieu y Passeron, 1970; Boudon, 1983). Los debates recientes han insistido además en la necesidad de analizar conjuntamente las dimensiones sociales y educativas de estas desigualdades para evitar interpretaciones que atribuyan los resultados exclusivamente a factores individuales o institucionales (Di Piero, 2025).
2. Agencia estudiantil: la capacidad de los sujetos para desplegar estrategias adaptativas —como la dosificación del cursado, los cambios de carrera o el reingreso— que expresan racionalidades prácticas y formas de ajuste frente a los obstáculos institucionales. Esta dimensión incluye también los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden a interpretar y manejar los códigos académicos, las reglas implícitas y las expectativas institucionales que configuran el oficio de ser estudiante universitario, proceso que se encuentra socialmente mediado y que incide en la configuración de trayectorias diferenciadas (Bracchi, 2016; Pierella, 2014).

3. Contextualidad vital: los eventos biográficos, contingencias y responsabilidades que reconfiguran el sentido y el ritmo de las trayectorias, tales como el trabajo, la salud o las responsabilidades de cuidado. Estas dimensiones remiten al modo en que las trayectorias educativas se entrelazan con las condiciones concretas de vida de los sujetos y con la disponibilidad diferencial de tiempo social para sostener procesos formativos prolongados, lo que algunos autores han conceptualizado como tiempo vital, entendido como el horizonte temporal socialmente condicionado desde el cual los estudiantes organizan sus decisiones educativas y laborales (Errandonea, 2022).

Concebir las trayectorias desde esta triple clave permite superar las lecturas que las reducen a itinerarios normativos o indicadores de rendimiento. El concepto adquiere así valor analítico para examinar los modos en que la educación superior reproduce o transforma las desigualdades, al tiempo que reconoce la agencia de los sujetos y la mediación activa de las instituciones. En este sentido, el estudio de los inicios de la vida universitaria ha comenzado a consolidarse como un campo específico dentro de la investigación sobre educación superior, orientado a comprender los procesos de transición, socialización académica e integración institucional que condicionan el desarrollo posterior de las trayectorias estudiantiles (Sotelo, 2024).

Usos reduccionistas del concepto de trayectoria: tres formas problemáticas

A pesar de su potencia analítica, el concepto de trayectoria educativa continúa utilizándose con frecuencia de manera restringida o equívoca en los estudios sobre educación superior. Este artículo propone distinguir tres formas de reducción conceptual que limitan su capacidad explicativa: (1) la confusión entre trayectoria y recorrido ideal o normativo, (2) la reducción de la trayectoria al rendimiento académico, y (3) la lectura puramente secuencial o administrativa del tránsito educativo.

1. Trayectoria como recorrido ideal o normativo

La primera forma de reducción consiste en equiparar la trayectoria con el camino lineal, continuo y exitoso previsto por los diseños curriculares. Esta asimilación confunde el trayecto real del estudiante con el modelo prescriptivo de avance institucional, naturalizando la regularidad como norma y calificando toda desviación como déficit. En este marco, la interrupción, el rezago o el cambio de carrera se leen como fracasos, cuando en realidad expresan respuestas legítimas ante condiciones desiguales o contextos institucionales poco flexibles.

Como advierten Dubet (1994) y Terigi (2009), pensar las trayectorias desde la singularidad biográfica permite reconocer que los recorridos educativos no son meras desviaciones del ideal, sino experiencias socialmente configuradas que condensan tensiones estructurales, estrategias personales y mediaciones institucionales.

2. Trayectoria como rendimiento académico

Una segunda forma reductora consiste en entender la trayectoria como la suma de logros mensurables, medidos a través de calificaciones, tasas de egreso o indicadores de eficiencia. Este enfoque estadístico, aunque útil para diagnósticos descriptivos, deja fuera dimensiones fundamentales como las condiciones estructurales de ingreso, las experiencias vividas y las estrategias de continuidad desplegadas por los estudiantes.

Como sostienen Bernárdez Gómez et al. (2022), las trayectorias no se limitan a los resultados cuantificables: constituyen procesos significativos en los que los sujetos rearmen fragmentos de su vida y los traducen en proyectos posibles. Reducirlas al rendimiento implica despojar al fenómeno de su densidad social y simbólica, invisibilizando los modos en que los estudiantes resignifican la continuidad o el abandono.

3. Trayectoria como secuencia administrativa

La tercera reducción se produce cuando la trayectoria se representa como una mera sucesión de niveles, cursos o tramos administrativos, desligada de la experiencia y del contexto social. Este tipo de lectura —frecuente en

registros estadísticos e informes institucionales— borra la dimensión biográfica, relacional y conflictiva del tránsito educativo.

Haas y Hadjar (2024) muestran que los itinerarios de estudio se ven fuertemente determinados por los recursos económicos y las decisiones familiares, y que los estudiantes que carecen de apoyo financiero suelen interrumpir sus estudios para incorporarse al mercado laboral. Concebir las trayectorias solo como secuencias formales impide captar esta relación entre estructura social y experiencia vivida

Hacia una lectura situada

Superar estos tres usos reduccionistas implica recuperar el sentido procesual, relacional y biográfico del concepto. Las trayectorias deben entenderse como espacios de negociación entre estructura y agencia, en los que confluyen condicionamientos de origen, decisiones personales y mediaciones institucionales. Esta mirada permite desplazar el foco desde los resultados hacia los procesos, reconociendo que la continuidad o la interrupción de los estudios no son simples expresiones de mérito o fracaso individual, sino efectos de un entramado social más amplio. En este sentido, los debates recientes en sociología de la educación han subrayado la necesidad de analizar conjuntamente las dimensiones sociales y educativas de la desigualdad, evitando interpretaciones que atribuyan los resultados escolares exclusivamente a factores individuales o institucionales (Di Piero, 2025).

En esta línea, los aportes de Tinto (1993, 2024) resultan particularmente relevantes: la permanencia en la educación superior no depende exclusivamente del rendimiento académico, sino de las condiciones institucionales de ingreso, el sentido de pertenencia y las formas de acompañamiento que las universidades ofrecen. Asimismo, la evidencia de Blanco, Meneses y Paredes (2018) —quienes muestran que casi la mitad de los estudiantes que abandonan el sistema chileno de educación superior reingresan y se titulan posteriormente— confirma que la desvinculación no puede considerarse un punto final, sino un episodio dentro de trayectorias más amplias y heterogéneas.

En síntesis, comprender las trayectorias en su complejidad implica renunciar a las concepciones lineales y normativas, y asumir que los recorridos reales están atravesados por discontinuidades y estrategias de resistencia. Solo una mirada situada y crítica permite transformar la noción de trayectoria en una herramienta teórica capaz de desnaturalizar los mecanismos mediante los cuales la educación superior reproduce —o disputa— las desigualdades sociales.

Perspectiva metodológica para el estudio de trayectorias

El presente artículo adopta una estrategia de investigación de carácter teórico-analítico basada en una revisión crítica de literatura especializada, orientada a examinar los principales enfoques conceptuales utilizados para estudiar las trayectorias educativas en la educación superior. El propósito metodológico no consiste en producir evidencia empírica original, sino en analizar y problematizar las categorías analíticas, supuestos teóricos y orientaciones metodológicas que estructuran el campo de estudios sobre trayectorias, con el fin de identificar tanto sus potencialidades explicativas como los usos reduccionistas que han limitado su desarrollo conceptual.

La construcción del corpus bibliográfico se realizó mediante una selección sistemática de literatura académica relevante en sociología de la educación y estudios de educación superior, considerando criterios de selección vinculados a la relevancia teórica, la pertinencia temática y el impacto en el campo.

La revisión adoptó un carácter narrativo-analítico con criterios de sistematicidad en la selección del corpus. La identificación de la literatura se realizó a partir de búsquedas en bases académicas de referencia (Scopus, SciELO y Google Scholar), utilizando combinaciones de palabras clave en español e inglés tales como “trayectorias educativas”, “educación superior”, “desigualdad”, “student trajectories” y “higher education inequality”. La selección consideró principalmente literatura producida entre las décadas de 1970 y la actualidad en sociología de

la educación y estudios de educación superior, privilegiando trabajos que han tenido impacto en el análisis de desigualdades educativas y trayectorias universitarias en Europa y América Latina. Se establecieron como criterios de inclusión la relevancia teórica y empírica de los trabajos, su contribución al análisis de las desigualdades educativas y su pertinencia para el estudio de las trayectorias en contextos universitarios. Asimismo, se priorizaron publicaciones con reconocimiento en el campo disciplinar y se incorporaron tanto textos clásicos como investigaciones contemporáneas, con especial atención a la producción latinoamericana. Este procedimiento no responde a un diseño de revisión sistemática exhaustiva, sino a una estrategia de construcción de corpus orientada por criterios teórico-analíticos, consistente con el objetivo de problematizar categorías conceptuales y reconstruir debates del campo.

En primer lugar, se incorporaron textos clásicos que han contribuido a conceptualizar la relación entre desigualdad social y experiencia educativa, particularmente aquellos provenientes de la teoría de la reproducción social, la sociología de la experiencia y los enfoques sobre racionalidad y toma de decisiones educativas (Bourdieu y Passeron, 1970; Boudon, 1983; Dubet, 1994). En segundo lugar, se incluyeron investigaciones contemporáneas que abordan las trayectorias educativas en contextos universitarios, con especial atención a estudios recientes sobre permanencia, abandono y desigualdades en la educación superior (Bracchi, 2016; Pogr e et al., 2018; García de Fanelli y Adrogu e, 2019; Haas y Hadjar, 2024; Chiarino et al., 2024; Ezcurra, 2022; Sotelo, 2024; Di Piero, 2025; Errandonea 2025b). En tercer lugar, se consideraron trabajos metodológicos y reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa que permiten fundamentar el enfoque analítico adoptado (Sirvent y Rigal, 2023; Bernárdez Gómez et al., 2022). Asimismo, se incorporaron antecedentes de investigación que permiten situar históricamente la relación entre desigualdad social, organización institucional y trayectorias educativas en el contexto uruguayo (Errandonea, 2014; Errandonea, 2022). Estos trabajos forman parte de una línea de investigación desarrollada por el autor en torno a los procesos de estructuración de las trayectorias educativas y los desajustes entre organización institucional y experiencias estudiantiles, lo que permite inscribir el presente artículo como una instancia de elaboración conceptual que dialoga con resultados empíricos previamente producidos.

El análisis del corpus se desarrolló mediante un procedimiento de análisis conceptual orientado por una lógica de vigilancia epistemológica, centrado en examinar cómo distintos autores conceptualizan las trayectorias educativas, qué dimensiones privilegian en su análisis y qué supuestos teóricos subyacen a sus interpretaciones. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes en el uso del concepto, así como tensiones entre enfoques que privilegian explicaciones estructurales, institucionales o centradas en la agencia de los sujetos. A partir de esta lectura crítica se reconstruyen los principales debates del campo y se identifican tres formas de reducción conceptual frecuentes en la literatura, que tienden a equiparar las trayectorias con progresiones normativas, indicadores de rendimiento o secuencias administrativas.

Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a sintetizar aportes bibliográficos, sino que busca reorganizar críticamente los enfoques existentes para proponer una lectura relacional del fenómeno, capaz de articular las dimensiones estructurales de la desigualdad, las mediaciones institucionales y las estrategias que los estudiantes despliegan para sostener su continuidad educativa. En este sentido, el artículo se inscribe en una tradición de investigación que concibe la producción de conocimiento educativo no solo como descripción empírica de fenómenos observables, sino también como reflexión crítica sobre las categorías analíticas con las que se interpretan los procesos educativos (Sirvent y Rigal, 2023).

Este enfoque permite situar el estudio de las trayectorias educativas en una perspectiva procesual y multidimensional, reconociendo que los recorridos estudiantiles no pueden comprenderse únicamente a partir de indicadores de desempeño o secuencias institucionales, sino que requieren integrar distintas escalas de análisis que articulen estructuras sociales, configuraciones institucionales y experiencias biográficas. A partir de esta base metodológica, las secciones siguientes examinan los usos reduccionistas del concepto de trayectoria y proponen una matriz analítica que permita comprender con mayor profundidad la relación entre trayectorias educativas y desigualdad en la educación superior.

Dimensiones analíticas para el estudio de las trayectorias educativas

Comprender las trayectorias en la educación superior requiere un enfoque multidimensional que articule los condicionamientos estructurales, las mediaciones institucionales, las disposiciones subjetivas, las contingencias contextuales y las temporalidades diferenciadas que atraviesan la experiencia estudiantil. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino en interacción constante, conformando una matriz analítica desde la cual es posible captar la complejidad del fenómeno.

Dimensión estructural-interseccional

El análisis estructural de las trayectorias remite a las condiciones de origen y a las desigualdades sociales que anteceden e inciden en el tránsito universitario. Bourdieu y Passeron (1970) mostraron que el capital cultural heredado y las disposiciones familiares hacia la educación determinan en gran medida la posición del estudiante en el campo académico. La escuela —y, en particular, la universidad— legitima las diferencias de clase bajo la apariencia del mérito.

Como ha señalado Trow (2005), el tránsito de sistemas de élite hacia modelos de acceso masivo y, más recientemente, universal, transformó la función social de la universidad, pero no eliminó la segmentación interna. El origen social continúa operando como un eje decisivo: el capital cultural y el tiempo vital disponible —ese “tiempo libre de necesidad” del que hablaba Bourdieu (1986)— siguen condicionando las posibilidades reales de sostener una trayectoria continua.

Como advirtió Boudon (1974, 1983), estas diferencias no operan de modo mecánico: las decisiones educativas se toman dentro de márgenes de racionalidad limitada, en los que los sujetos evalúan los costos y beneficios de continuar estudiando en función de sus horizontes sociales. En América Latina, Dussel (2004) y Terigi (2009) subrayaron cómo las condiciones de desigualdad estructural atraviesan los itinerarios escolares, reproduciendo jerarquías que combinan clase, género y territorio.

La perspectiva interseccional, inaugurada por Crenshaw (1989) y desarrollada por Anthias (2013) y Collins (2015), permite comprender que estas desigualdades no se suman, sino que se entrelazan. En el caso de las trayectorias universitarias, ello significa que la clase social no actúa de manera aislada, sino en interacción con las desigualdades de género, racialización o discapacidad, generando formas específicas de exclusión y vulnerabilidad.

Dimensión institucional-organizacional

Las trayectorias no ocurren en el vacío, sino dentro de instituciones que las modelan. Las universidades no son entornos neutros: sus culturas organizacionales, regímenes de evaluación y modos de enseñanza configuran un habitus institucional (Reay, David y Ball, 2001) que orienta prácticas y percepciones tanto de docentes como de estudiantes. La democratización real de las trayectorias no se logra solo mediante políticas de acceso, sino mediante entornos pedagógicos sensibles a la diversidad y capaces de transformar las condiciones de la permanencia (Rocha y Mancovsky, 2019; Litwin, 2009).

Como señala Tinto (1993, 2024), la permanencia no depende solo de las capacidades individuales, sino de las condiciones institucionales que promueven integración académica y sentido de pertenencia. En América Latina, Ezcurra (2022) y Rocha y Mancovsky (2019) advierten que la expansión del acceso no basta si las universidades no transforman las lógicas selectivas que sostienen la exclusión dentro del sistema. En esta misma dirección, se ha señalado que la ampliación de la cobertura no elimina por sí misma los mecanismos de desigualdad, sino que puede desplazar la selectividad hacia nuevas formas institucionales de diferenciación y filtrado a lo largo de las trayectorias formativas (Errandonea, 2025a).

Las políticas de ingreso, las becas, las tutorías y la flexibilidad curricular son, en este sentido, instrumentos clave de equidad. Diversas investigaciones sobre los inicios de la vida universitaria han destacado que los dispositivos

institucionales de acompañamiento académico —tutorías, cursos de nivelación, espacios de orientación y programas de integración estudiantil— desempeñan un papel central para garantizar el derecho efectivo a la educación superior y sostener trayectorias diversas en contextos de expansión educativa (Pogré et al., 2018). Pero su eficacia depende de que las instituciones reconozcan la heterogeneidad real de los estudiantes y asuman la responsabilidad de acompañar trayectorias discontinuas sin penalizarlas.

Dimensión subjetiva o disposicional

La experiencia educativa se juega también en el plano subjetivo. Dubet (1994) concibió la escolarización como una experiencia estructurada por tensiones entre integración, estrategia y subjetivación. Desde esta perspectiva, cada estudiante articula de modo singular los sentidos de su trayectoria, elaborando estrategias que dan continuidad o redefinen su vínculo con la universidad.

Bourdieu (1990) mostró que el habitus orienta las prácticas y expectativas, pero también puede transformarse en contextos que desafían las disposiciones previas. Reay (2003) y Martuccelli (2019) amplían esta idea al mostrar cómo los sujetos reconstruyen su identidad frente a las “pruebas estructurales” que impone la educación superior.

Las investigaciones de Bernárdez Gómez et al. (2022) y García de Fanelli y Adrogué (2019) confirman que las decisiones de persistir o interrumpir los estudios no responden a carencias de motivación, sino a estrategias racionales y afectivas para compatibilizar estudio, trabajo y vida personal. Estas prácticas, lejos de constituir un déficit, expresan agencia y resiliencia ante un sistema que todavía espera estudiantes lineales y sin obligaciones externas.

Dimensión contextual-contingente

Las trayectorias se inscriben en biografías concretas, atravesadas por eventos imprevistos y condiciones de vida que condicionan la continuidad educativa. Figuera y Coiduras (2013) y Fernández y Marques (2017) mostraron que crisis familiares, problemas de salud o sobrecarga laboral suelen modificar o interrumpir los estudios.

La pandemia de COVID-19 puso en evidencia la magnitud de las desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias educativas. Ezcurra (2022) documenta cómo la conectividad, el espacio doméstico y las responsabilidades familiares incidieron diferencialmente en el acceso y la permanencia; y Chiarino et al. (2024) muestran que las brechas de desempeño se ampliaron en función de la posición socioeconómica. En esta línea, Muñoz Rojas y Rodríguez Wong (2023) destacan que las responsabilidades de cuidado y las desigualdades de género actúan como una forma específica de estratificación social dentro del sistema educativo, generando un “tiempo de disponibilidad desigual” que repercute directamente en la continuidad formativa.

Incorporar la perspectiva de los cuidados y del género como componentes de la dimensión contextual permite comprender que la vulnerabilidad educativa no se limita a la falta de recursos materiales, sino que incluye las cargas afectivas, domésticas y temporales que recaen de modo desproporcionado sobre las mujeres y otros grupos feminizados. Las instituciones que reconocen estas desigualdades no solo mitigan su impacto mediante apoyos y flexibilidades, sino que transforman las condiciones mismas de la equidad al ampliar los márgenes de posibilidad de sostener una trayectoria.

Dimensión temporal

El tiempo constituye una dimensión transversal del análisis de las trayectorias. Rosa (2005) y Bauman (2004) advirtieron que la aceleración y la fluidez propias de la modernidad producen una experiencia social del tiempo marcada por la inestabilidad y la discontinuidad. En el campo educativo, esta aceleración se traduce en la expectativa institucional de progresión continua y regular, que a menudo entra en conflicto con los ritmos vitales y las condiciones materiales de los estudiantes.

Ahora bien, el tiempo no solo opera como un marco externo de regulación, sino también como una variable interna de decisión. Boudon (1983, 2007) mostró que las elecciones educativas se rigen por una racionalidad acotada que

evalúa el riesgo y el retorno esperado de continuar estudiando. Dichas evaluaciones se proyectan hacia el futuro, en función de las oportunidades percibidas y del costo temporal de prolongar la formación. Así, el tiempo se vuelve un recurso socialmente distribuido: quienes pueden “esperar” para obtener credenciales tienden a persistir, mientras que quienes enfrentan urgencias económicas o familiares deben acelerar o interrumpir su trayectoria.

En esta línea, Bourdieu (1986) había señalado que el tiempo libre de necesidad —la posibilidad de dedicar tiempo al estudio sin comprometer la subsistencia— constituye una forma específica de capital. Errandonea (2022) profundiza esta idea al introducir el concepto de tiempo vital, entendido como el horizonte temporal socialmente disponible para sostener procesos formativos en condiciones estructuralmente diferenciadas, lo que permite articular de manera más precisa las dimensiones sociales, institucionales y biográficas de las trayectorias. Desde esta perspectiva, las decisiones sobre estudiar, pausar o abandonar no se toman en el vacío, sino en función de horizontes temporales socialmente condicionados.

En los sectores populares, continuar estudiando implica invertir tiempo y recursos sin garantías de retorno; en las clases medias y altas, el abandono supone el riesgo de perder estatus. Esta asimetría temporal refleja la desigual distribución del riesgo y de la capacidad de proyectar futuro, convirtiendo al tiempo —más que al ingreso o al mérito— en uno de los núcleos invisibles de la desigualdad educativa (Errandonea, 2022).

Conclusiones: hacia una comprensión crítica de las trayectorias en educación superior

Las trayectorias educativas constituyen una categoría privilegiada para comprender cómo las desigualdades sociales se inscriben, se reproducen y se transforman en la educación superior. Más que recorridos individuales, son procesos en los que se entrelazan desigualdades estructurales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas, revelando la interacción constante entre las condiciones del sistema y las formas singulares de transitarlo. Analizarlas desde esta clave relacional permite trascender las visiones normativas que atribuyen el éxito o el fracaso a méritos personales, y recuperar la dimensión social, temporal y política de la experiencia educativa.

Dubet (1994) propuso entender la escolarización como una experiencia atravesada por tensiones entre integración, estrategia y subjetivación. Este enfoque, retomado por Terigi (2009) y por Martuccelli (2006, 2010), permite comprender que las trayectorias no se reducen a itinerarios institucionales, sino que expresan formas de relación con las pruebas estructurales de la vida social. Así, cada estudiante reconstruye su vínculo con el saber y con la institución en un proceso de individuación condicionado por desigualdades, pero abierto a la invención y a la agencia.

Desde otra vertiente, Bourdieu (1986) y Boudon (1983, 2007) mostraron que las decisiones educativas se inscriben en estructuras de oportunidades desiguales y se proyectan en horizontes temporales diferenciados. El análisis de las trayectorias permite, así, reconocer que el tiempo —entendido como recurso y como expectativa— forma parte de los mecanismos sociales que condicionan la continuidad o la interrupción educativa. Reay et al. (2010) complementan esta lectura al evidenciar cómo las emociones y la pertenencia de clase atraviesan las decisiones educativas, recordando que las estructuras también operan a través de los afectos.

En el plano institucional, Tinto (1993, 2024) sostuvo que la permanencia no depende únicamente de la motivación individual, sino de las condiciones estructurales y simbólicas que promueven integración académica y sentido de pertenencia. Investigaciones recientes en América Latina (Rocha y Mancovsky, 2019; Mato, 2018) coinciden en que la democratización del acceso debe ir acompañada de transformaciones curriculares y culturales que reconfiguren el modo en que las universidades definen el mérito y la excelencia. En esta dirección, Collazo (2014) subraya que los procesos de cambio curricular no solo reorganizan contenidos o metodologías, sino que constituyen espacios de disputa sobre el sentido mismo de la educación, donde se juega la posibilidad de una institución más justa y hospitalaria con las trayectorias diversas.

Desde esta perspectiva, las trayectorias no pueden sostenerse únicamente mediante dispositivos compensatorios: requieren una revisión estructural del diseño curricular y de las lógicas institucionales que jerarquizan saberes, tiempos y formas de pertenencia. Reformar el currículo implica también redistribuir el poder y reconocer la pluralidad de modos legítimos de aprender y continuar.

Desde una mirada situada en las condiciones históricas de los sistemas educativos latinoamericanos, Errandonea (2014) ha subrayado que la comprensión de las trayectorias no puede separarse de los modos en que cada configuración institucional distribuye desigualmente oportunidades, tiempos y horizontes de continuidad. En contextos de desigualdad estructural, las trayectorias no se evalúan por su linealidad, sino por su capacidad de mantener vivo el vínculo con el conocimiento y con un proyecto vital posible. Esta concepción rescata la dimensión ética y política de la educación: sostener trayectorias diversas es un acto de justicia, no de tolerancia.

En suma, una comprensión crítica de las trayectorias requiere articular las contribuciones de estas distintas tradiciones teóricas para repensar la educación superior como un espacio de redistribución del tiempo, del reconocimiento y de las oportunidades. Analizar las trayectorias desde esta perspectiva relacional, temporal y situada permite visibilizar las tensiones entre estructura, agencia e institución, y construir una teoría crítica de la desigualdad educativa que ofrezca fundamentos sólidos para la transformación de las políticas universitarias.

Así, el concepto de trayectoria se consolida no solo como una herramienta analítica, sino como una categoría emancipadora, capaz de iluminar los márgenes en los que los estudiantes inventan nuevas formas de continuidad en medio de un sistema que todavía elige a los mejores, pero no necesariamente a todos.

Referencias bibliográficas

Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1468796812463547>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bernárdez Gómez Abraham, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of educational trajectories through biograms and semantic exploration: An approach to narrative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221141316>

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales* (2.ª ed.; M. Aparicio de Santander, Trad.). Editorial Laia.

Boudon, R. (2007). ¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales? Conferencia de clausura del III Congreso Andaluz de Sociología. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65042/39422>

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>

Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Chiarino, N., et al. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/10>

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8, 139–167.

Di Piero, E. (2025). Desigualdad socioeducativa: ¿Qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación. *Praxis Educativa*, 29(3), 1–13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>

Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. CIS/Editorial Complutense.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO.

Errandonea, G. (2014). *A 140 años de La educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura.

Errandonea, G. (2022). *Génesis, estructura y función social de los dispositivos de educación media en Uruguay: Análisis histórico y social de los desajustes entre los medios y los fines* (Tesis doctoral, Universidad de la República).

Errandonea, G. (2025a). Educación y desigualdad: ¿Formar a todos o seleccionar a los mejores? *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*. <https://doi.org/10.29156/INTER.12.1.12>

Errandonea, G. (2025b). *Caracterización general de trayectorias Udelar: Ingresos, permanencia y egresos. Período 2010–2022* (Documento de trabajo N.º 29). Universidad de la República.

Ezcurra, A. M. (2022). Inclusión y desigualdades en alza: Algunos impactos del COVID-19. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 224–257. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85–114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>

Haas, C., & Hadjar, A. (2024). Social inequalities in study trajectories: A comparison of the United States and Germany. *Sociology of Education*, 97(3), 276–296. <https://doi.org/10.1177/00380407241228553>

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Tilde Editora.

Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios Sociológicos*, 37(109). <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC/UNC.

Muñoz Rojas, C., & Rodríguez Wong, D. (2023). *El trabajo de cuidados y la trayectoria educativa de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM)*. CEPAL.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: Diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51–62.

Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., & Krichesky, G. (Coords.). (2018). *Los inicios de la vida universitaria: Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. TeseoPress. <https://doi.org/10.55778/ts877231762>

Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education*, 15(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>

Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Niño y Dávila.

Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11). <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>

Tinto, V. (2024). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(4), 959–969. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>

Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer.

Fecha de recepción: 13-10-2025

Fecha de aceptación: 10-03-2026