

Trayectorias educativas y percepciones sobre la educación superior en estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza

Educational Trajectories and Perceptions about Higher Education in Students of The National University of La Matanza

GONZALEZ, Silvana¹

Gonzalez, S. (2026). Trayectorias educativas y percepciones sobre la educación superior en estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. *RELAPAE*, (24), pp. 237-255.

Resumen

El análisis de las trayectorias de acceso, permanencia y egreso en el ámbito universitario constituye un campo de estudio relativamente reciente. No obstante, en los ámbitos público, privado y mediático circulan discursos diversos respecto de la pertinencia de la educación superior en sectores socialmente vulnerados, que configuran posiciones tanto favorables como críticas en torno a su consideración como canal de movilidad o ascenso social.

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación en curso sobre las trayectorias educativas y las percepciones acerca de la educación superior del estudiantado de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), ubicada en el conurbano bonaerense, una de las regiones con mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica de Argentina. El escrito se circunscribe exclusivamente a la primera fase del estudio, de enfoque mixto, en la cual se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 364 estudiantes. Quedan fuera del alcance de este artículo los resultados de la segunda fase prevista (entrevistas en profundidad), cuyo objetivo será indagar en percepciones y significados sobre la educación superior y su vínculo con la pobreza.

Los hallazgos aquí reportados, correspondientes únicamente a esta etapa inicial, prueban un patrón de movilidad educativa ascendente: el 71% del estudiantado sería primera generación universitaria en su familia. Persisten barreras materiales significativas: el 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, y más de la mitad califica como "regular" la situación económica de su hogar. También se identifican tensiones entre la gratuidad formal y los costos ocultos, y un "choque de habitus" entre el capital cultural de origen y las exigencias académicas. A modo de cierre provisorio, las conclusiones destacan la necesidad de políticas institucionales que trasciendan el acceso y aborden condiciones materiales, simbólicas y emocionales, línea que se profundizará en la fase subsiguiente de la investigación.

Palabras Clave: trayectorias educativas, educación superior, movilidad social, estudiantes universitarios, conurbano bonaerense

Abstract

The analysis of access, retention, and graduation trajectories in the university setting is a relatively recent field of study. However, diverse discourses circulate in the public, private, and media spheres regarding the relevance of higher education for socially vulnerable sectors, shaping both favorable and critical positions on its role as a channel for social mobility or advancement.

This article presents partial results of an ongoing research project on the educational trajectories and perceptions of higher education among students at the National University of La Matanza (UNLaM), located in the Greater Buenos Aires metropolitan area, one of the regions with the highest rates of socioeconomic vulnerability in Argentina. This article focuses exclusively on the first phase of the mixed-methods study, in which a survey was administered to a representative sample of 364 students. The results of the planned second phase (in-depth interviews), which will explore perceptions and meanings of higher education and its connection to poverty, are outside the scope of this article.

The findings reported here, corresponding only to this initial stage, demonstrate a pattern of upward educational mobility: 71% of the student body are the first in their families to attend university. Significant material barriers persist:

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / gonzalez.silvana.m@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

43% spend between 16% and 45% of their income on transportation, and more than half describe their household's economic situation as "fair." Tensions are also identified between formal tuition-free education and hidden costs, as well as a "habitus clash" between their cultural background and academic demands. As a preliminary conclusion, the findings highlight the need for institutional policies that go beyond access and address material, symbolic, and emotional conditions- a line of inquiry that will be explored further in the subsequent phase of the research.

Keywords: educational trajectories - higher education - social mobility - university students - Buenos Aires suburbs

1. Planteamiento del problema

La democratización educativa en América Latina enfrenta una paradoja crítica, ya que, “aunque la matrícula global se ha más que duplicado en los últimos 20 años, alcanzando casi 269 millones de estudiantes en 2024, persisten importantes desigualdades en el acceso, la culminación de estudios, la financiación y la movilidad” (UNESCO, 2026, p.3). Esta situación demanda un análisis multidimensional que incluya el enfoque tradicional en el acceso pero que sume además las estrategias institucionales que reproducen desigualdades y la interseccionalidad de factores socioeconómicos, geográficos y de género.

De esto se deriva que la problemática a investigar se origina en los estudios sobre estratificación social, educación y pobreza. Los mismos poseen un arduo recorrido teórico y académico, siendo relevante para el presente trabajo los que abordan las percepciones de los sujetos, así como sus experiencias educativas y las expectativas que tienen sobre éstas y la pobreza.

En Argentina, la educación superior universitaria pública y gratuita ha sido históricamente concebida como un canal privilegiado de movilidad social ascendente. La Ley N° 24.521 de Educación Superior (1995) establece que las universidades nacionales deben garantizar la gratuidad a fin de que todos los ciudadanos, independientemente de su situación económica, tengan acceso a la educación superior, promoviendo así la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Los datos muestran que la inscripción en carreras de pregrado y grado, en 2020 se registraron 2.318.255 estudiantes, cifra que evidencia un incremento del 49,2% entre 2005 y 2020 (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, en un contexto nacional de creciente pobreza e indigencia —según el INDEC (2025), el 31,6% de la población se encuentra bajo de la línea de pobreza, resulta necesario interrogarse si la gratuidad formal de la matrícula resulta suficiente para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso del estudiantado proveniente de sectores socialmente vulnerables.

Además, la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior (ley 27.204), sancionada en 2015, introdujo modificaciones clave a la Ley de Educación Superior (24.521).

En relación con el estudio de trayectorias educativas universitarias, la Ley 27.204 es fundamental porque establece la obligación del Estado de garantizar "la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel superior". Este marco legal legitima el análisis de las trayectorias reales (que pueden ser discontinuas, simultáneas o incluir inserciones laborales) como un derecho, exigiendo que las universidades implementen políticas activas de acompañamiento, nivelación sin filtros excluyentes y sistemas de becas para evitar el abandono por causas económicas. Así, el estudio de trayectorias bajo esta ley se aparta de la mirada lineal del rendimiento académico tradicional y se enfoca en cómo las instituciones deben adaptarse para sostener el derecho a la educación superior.

La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), está ubicada en el conurbano bonaerense, en el partido con la mayor población (1.841.247 habitantes según el Censo 2022), por lo que es central para abordar esta problemática. Su localización territorial responde a una política de expansión universitaria destinada a acercar la educación superior a poblaciones tradicionalmente excluidas. Sin embargo, es necesario preguntarse sobre las condiciones reales en que el estudiantado transita sus trayectorias educativas y las percepciones que construyen sobre el lugar que ocupa la universidad en sus proyectos de vida.

Este artículo aporta evidencia empírica sobre estas dinámicas y se propone responder las preguntas de investigación que a continuación se presentan: ¿Cuáles son las características sociodemográficas del estudiantado que actualmente cursan carreras en la UNLaM? ¿Qué percepciones tienen acerca de la educación superior como canal de movilidad social? ¿Cómo se vincula su situación socioeconómica con sus trayectorias educativas y sus expectativas de futuro?

2. Antecedentes y fundamentación teórica

2.1. Trayectorias educativas y desigualdad social

El estudio busca aportar una mirada objetiva en función de las realidades sociales del estudiantado, como también indagar el universo de sentido que estos mismos le otorgan a la Educación Superior. Aunque la indagación también involucra la percepción sobre el rol de las universidades, se espera abordar el carácter formativo que poseen las instituciones en la conformación de subjetividades, percepciones y expectativas. Tomando la mirada

de Martuccelli (2007) es necesario “sondear cómo las instituciones educativas moldean la integración del individuo en la sociedad, influenciando sus percepciones y expectativas en función de las diversidades societales” (p. 30).

El tránsito por la universidad no es homogéneo para todos los estudiantes. La expansión del sistema educativo, que ha incrementado la matrícula universitaria, también ha generado una mayor diversidad en las formas en que los jóvenes recorren y experimentan su paso por la institución.

El concepto de trayectoria constituye una herramienta teórico-metodológica que permite interpretar fenómenos sociales en su dimensión temporal (Frassa y Muñiz Terra, 2004). Lejos de constituir una categoría unívoca o de fácil delimitación, las trayectorias se presentan como una categoría sintética que articula múltiples dimensiones de la experiencia social y subjetiva, demandando un enfoque interdisciplinario y una vigilancia epistemológica constante del investigador.

Esta noción posibilita conectar diferentes niveles de análisis como lo estructural y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, lo sincrónico y lo diacrónico. Como categoría sintética, integra múltiples dimensiones ya que no se reduce a un aspecto aislado de la experiencia, sino que se propone captar la articulación entre distintas esferas de la vida social como lo laboral, lo educativo o lo familiar. Así, una trayectoria educativa se comprende plenamente cuando se consideran las trayectorias laborales, residenciales o familiares que la entrecruzan y condicionan. Al mismo tiempo, conecta niveles de análisis, porque permite tender puentes entre las determinaciones estructurales y el plano individual, evidenciando cómo los sujetos transitan, negocian y, en ocasiones, transforman las condiciones de vida. Y finalmente, revelan procesos, no solo posiciones, porque a diferencia de los análisis estáticos que se limitan a registrar estados o situaciones en un momento dado, el estudio de trayectorias busca captar el movimiento, las transformaciones, las continuidades y rupturas que configuran los itinerarios vitales.

Por otra parte, no todo el estudiantado tiene el mismo recorrido académico. Como ya fuera dicho, la expansión del sistema educativo, que ha incrementado la matrícula universitaria, también produjo una mayor diversidad en las formas en que los jóvenes recorren y experimentan su paso por la institución. Bourdieu (1997, citado en Enciso, 2013) define la trayectoria como una sucesión de posiciones ocupadas por un agente dentro de un espacio social dinámico, en constante transformación. Esta trayectoria se configura a partir de un conjunto de estrategias vinculadas al recorrido formativo, en el que interactúan las circunstancias personales del estudiante y las condiciones institucionales orientadas hacia un objetivo común: la obtención del grado (Enciso, 2013). También se entrelaza con otros itinerarios —familiares, laborales, residenciales— que forman parte de la historia de vida de los sujetos (Carli, 2012). En esa línea, Tinto sostiene que quienes acceden a la educación superior llegan provistos de un conjunto de atributos —como género, capacidades intelectuales y físicas, y habilidades interpersonales—, así como de trayectorias educativas previas y un determinado perfil familiar (caracterizado por el capital cultural, los valores, las expectativas y las condiciones materiales de existencia). Estos elementos, en su articulación, inciden tanto en el curso de la trayectoria educativa como en el nivel de compromiso que el estudiante asume con la institución universitaria y con el objetivo de completar sus estudios (Tinto, 1993).

En igual dirección, Chain (2001) señala que las experiencias estudiantiles presentan diferentes “densidades” concebidas como combinaciones particulares de estudio con trabajo, maternidad o paternidad, militancia política o social, entre otras dimensiones porque son múltiples los factores que intervienen en la construcción de estas trayectorias, incluyendo aspectos académicos, institucionales y extraacadémicos, los cuales pueden actuar como facilitadores u obstáculos en el desarrollo de las carreras universitarias.

En cuanto a la perspectiva interseccional, constituye una herramienta analítica fundamental para comprender cómo las distintas dimensiones de la desigualdad —género, clase, territorio, sexualidad— se entrecruzan produciendo experiencias singulares de opresión y privilegio que no pueden ser capturadas mediante el análisis aislado de cada variable. Como señala Salatino (2025), la interseccionalidad no se limita a la mera suma de identidades o factores de opresión, sino que ofrece un enfoque holístico e inclusivo para abordar las desigualdades sistémicas, subrayando cómo las intersecciones entre características sexogenéricas, raciales, de clase, étnicas, sexuales y/o regionales generan experiencias únicas. En esta misma línea, Bustos y Macchiarola (2025, p. 134) definen la interseccionalidad como una perspectiva que permite analizar cómo “desigualdades y privilegios se articulan en los recorridos educativos, incidiendo en puntos de inflexión y en las (im)posibilidades de sostenimiento de la vida académica”.

La inclusión de la perspectiva interseccional de género en esta investigación se justifica por al menos tres razones fundamentales.

En primer lugar, porque las trayectorias educativas no son lineales ni homogéneas. Como sostienen Bustos y Macchiarola (2025, p. 134), es necesario analizar "cómo se entranan dimensiones socioeconómicas, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivas en la construcción de trayectorias educativas". Esta perspectiva permite comprender que el acceso, la continuidad y el egreso universitario no dependen únicamente de factores individuales o académicos, sino que están configurados por la articulación de múltiples dimensiones estructurales.

En segundo lugar, porque la universidad pública se constituye como "un espacio en disputa, entre lógicas de inclusión-excluyente y proyectos transformadores" (Bustos & Macchiarola, 2025, p. 135). Las trayectorias educativas están atravesadas por relaciones de poder que operan de manera diferencial según el género, la clase social, el territorio de residencia y otras variables. Una perspectiva interseccional permite visibilizar cómo estas relaciones de poder configuran posiciones diferenciadas frente a las oportunidades y obstáculos que presenta la institución universitaria.

Y, en tercer lugar, porque la perspectiva interseccional demanda "metodologías sensibles e integradas que habilitan narrativas reflexivas y de resignificación para quienes las comparten" (Bustos & Macchiarola, 2025, p. 134). Esta exigencia metodológica se alinea con el diseño de la presente investigación, que combina una primera fase cuantitativa (encuesta) con una segunda fase cualitativa (entrevistas en profundidad), permitiendo capturar tanto las regularidades estadísticas como las experiencias singulares y los significados que los estudiantes atribuyen a sus trayectorias.

La incorporación de la perspectiva interseccional de género en esta investigación constituye un avance significativo respecto de análisis que consideran las desigualdades educativas de manera unidimensional.

2.2. Educación, movilidad social, educacional y reproducción de clases

Los estudios sobre movilidad social distinguen dos tipos fundamentales: la movilidad intergeneracional, que analiza los cambios entre generaciones a partir de indicadores socioeconómicos como educación, ocupación e ingreso; y la movilidad intrageneracional, que estudia las transformaciones que experimenta un individuo a lo largo de su ciclo vital, fundamentalmente su trayectoria ocupacional y de ingresos (Marcel, 2009).

Según Dalle (2015) y Sautu et al. (2005), la movilidad social intergeneracional se define como el desplazamiento de padres a hijos en las posiciones jerárquicas de la estructura social. Este proceso depende, por un lado, de las oportunidades ocupacionales y educativas que una sociedad ofrece en un contexto sociohistórico determinado, así como de las chances de vida que brinda la clase social de origen; por otro lado, también depende de la capacidad de agencia de las personas para aprovechar esas oportunidades o superar circunstancias adversas.

Ahora bien, esa capacidad de agencia individual no se ejerce en el vacío, sino que está delimitada por el marco institucional y las políticas estatales. En efecto, las políticas de redistribución del ingreso, educación, salud y seguridad social contribuyen a definir los canales de movilidad social y el carácter abierto o cerrado del sistema de clases (Esping-Andersen, 1993).

Pero la estratificación no solo opera a través de políticas macroeconómicas o del mercado de trabajo; también se expresa y reproduce en el territorio. Las características socioeconómicas de los barrios de residencia constituyen un factor adicional de estratificación, como lo evidencia la relevancia de los procesos de segregación residencial en las ciudades latinoamericanas (Rodríguez y Arriaga, 2004). El territorio provee recursos, servicios y redes sociales que reflejan y posibilitan distintos patrones de movilidad social. El lugar de residencia evidencia el acceso a distintos capitales —económico, cultural, social y simbólico—, diferencia grupos y genera un entorno de oportunidades y limitaciones para las familias (Dalle et al., 2020). De este modo, el barrio condiciona aquello que los sujetos pueden aspirar a ser.

A su vez, los cambios económicos, políticos y sociales en el plano macrosocial influyen en las percepciones microsociales de la estructura social. Las familias experimentan realidades diversas según el barrio, el tipo de trabajo, la composición familiar, el círculo de pertenencia y los agentes institucionales. El origen de clase permite entender cómo un pasado compartido motoriza en las generaciones siguientes el deseo de "mejoría". Las familias, el entorno, el barrio, el grupo de pertenencia, el consumo, el estilo de vida, el trabajo y las formas de desplazamiento marcan en los agentes ese imaginario de futuro posible, siempre condicionado por el estrato social de partida.

Sin embargo, ese imaginario de progreso se ha vuelto más frágil en las últimas décadas. Castel (2009) aborda las perspectivas de progreso social vinculadas al desarrollo económico y al perfeccionamiento social, dinámicas que se han debilitado notablemente. El autor analiza la crisis de las instituciones, la sociedad salarial, la dinámica de descolectivización y la cuestión social. Señala que el progreso social implicó una pérdida de confianza en un porvenir de mejoría, e incluso el surgimiento de posturas contrarias. En la sociedad capitalista posindustrial —a diferencia del capitalismo industrial— se produjo un debilitamiento de la sociedad salarial y una exacerbación de la división entre quienes poseen recursos y quienes no. Como efecto, el Estado es cuestionado en su capacidad como garante de la seguridad social, lo que exige reformular su rol. Precisamente, en este contexto de crisis del Estado de bienestar y de fragilidad de las promesas de progreso lineal, la educación superior emerge como un dispositivo central, aunque no exento de tensiones.

A partir de lo expuesto, es posible identificar tres vínculos centrales entre la movilidad social intergeneracional y la educación superior. En primer lugar, la educación superior actúa como un canal de movilidad ascendente: en contextos donde el Estado garantiza el acceso equitativo a la universidad y a la formación técnica de nivel superior, esta se convierte en una vía privilegiada para mejorar la posición en la estructura social, especialmente para quienes provienen de clases trabajadoras o sectores populares, ya que amplía las chances de vida al proveer credenciales, capital cultural y redes sociales. En segundo lugar, la educación superior funciona como un espacio de agencia y superación de condiciones adversas: dado que el origen de clase impone restricciones iniciales, la educación superior permite a los individuos ejercer su capacidad de agencia —por ejemplo, mediante el aprovechamiento de becas, programas de acción afirmativa o políticas de permanencia— para vencer las limitaciones impuestas por el barrio, el ingreso familiar o el capital social heredado. En tercer lugar, y retomando a Castel (2009), la educación superior se sitúa frente a la crisis del Estado y la sociedad salarial: en un escenario de debilitamiento del Estado como garante de seguridad social, la educación superior adquiere un rol estratégico que no se limita a la formación para el empleo, sino que puede operar como un mecanismo de reintegración social y reconstrucción de la confianza en el futuro.

En síntesis, la educación superior no es un motor automático de movilidad social, sino un dispositivo cuya efectividad está condicionada por las políticas estatales, el contexto territorial y la capacidad de los sujetos para transformar las oportunidades educativas en mejoras efectivas en su posición de clase. De allí que la articulación entre Estado, territorio y educación superior resulte clave para comprender las posibilidades reales de progreso social en las sociedades contemporáneas.

Entonces, los jóvenes de sectores populares toman la educación como estrategia para mejorar sus condiciones de vida, mientras que los pertenecientes a sectores medios consideran la culminación de los estudios como estrategia de reproducción de clase (Bourdieu & Passeron, 2006). Para esta mirada, el sistema educativo no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales a través de mecanismos de exclusión simbólica.

También, autores como Reay (2017) plantean que las expectativas y normas del sistema educativo basadas en valores de las clases medias y altas, se enfrentan a las expectativas, conocimientos y costumbres del estudiantado de bajos ingresos lo que genera una tensión simbólica. Este "choque de habitus", entendido como un desajuste entre el habitus del estudiante y el habitus institucional, hace sentir fuera de lugar al estudiantado de bajos recursos, reforzando así las desigualdades.

Esta tensión simbólica descrita por Reay (2017) se manifiesta con particular intensidad en la población estudiantil de primera generación universitaria, cuyos padres no han cursado estudios superiores.

La categoría de "estudiante de primera generación" (first-generation college student) refiere a aquellos jóvenes cuyos padres no han cursado estudios superiores universitarios, constituyéndose así en la primera cohorte familiar que accede a la educación superior. Esta noción ha sido profusamente estudiada por la literatura especializada, particularmente en el contexto estadounidense.

Patrick Terenzini y colaboradores han realizado contribuciones fundamentales para la comprensión de las trayectorias de este colectivo. En un estudio pionero publicado en *Research in Higher Education* (1996), estos autores se propusieron responder tres preguntas centrales: (1) ¿Difieren las características preuniversitarias de los estudiantes de primera generación de las de los estudiantes tradicionales? (2) ¿Difieren las experiencias universitarias de los estudiantes de primera generación de las de otros estudiantes? (3) ¿Cuáles son las consecuencias educativas de esas diferencias en

los logros del primer año en habilidades de lectura, matemáticas y pensamiento crítico? Para ello, analizaron una muestra de 2.685 estudiantes (825 de primera generación) que ingresaron a 23 instituciones diversas en 1992.

Los hallazgos de este estudio fueron reveladores. Los estudiantes de primera generación no solo presentaban características de ingreso diferentes a las de sus pares, sino que también desarrollaban experiencias universitarias distintas. Un resultado particularmente significativo fue que, si bien los “estudiantes tradicionales” mostraban mayores ganancias netas en lectura durante su primer año, ambos grupos progresaban en similar medida en habilidades matemáticas y de pensamiento crítico, aunque estos logros parecían derivar de experiencias universitarias algo diferentes.

En una investigación posterior publicada en *The Journal of Higher Education* (2004), Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini ampliaron el análisis para comprender cómo los estudiantes de primera generación experimentaban la universidad y se beneficiaban de ella durante el segundo y tercer año. El estudio tuvo tres propósitos específicos: (1) estimar diferencias netas entre estudiantes de primera generación y otros estudiantes a lo largo de diversas dimensiones de su experiencia académica y no académica en la universidad; (2) estimar la diferencia neta en resultados cognitivos, psicosociales y de estatus; y (3) determinar si las experiencias que influyen en los resultados cognitivos y psicosociales difieren en magnitud entre ambos grupos. Este trabajo, basado en el *National Study of Student Learning* que siguió a estudiantes de 18 colleges durante tres años (1992-1995), consolidó el descubrimiento de que los estudiantes de primera generación parten de un capital cultural de origen distinto, lo que afecta tanto su integración institucional como sus trayectorias de aprendizaje.

Estas investigaciones resultan de gran pertinencia para el análisis de las trayectorias educativas universitarias en contextos como el argentino, donde, como se ha señalado en estudios previos, el 71% del estudiantado de la Universidad Nacional de La Matanza es primera generación universitaria en su familia. La noción de “choque de habitus” entre el capital cultural de origen y las exigencias académicas encuentra en los trabajos de Pascarella y Terenzini un respaldo empírico robusto: la condición de primera generación no es meramente un dato sociodemográfico, sino que configura modos diferenciados de transitar la experiencia universitaria.

Asimismo, a medida que la carrera avanza, se profundizan las desigualdades, especialmente en los aspectos relacionados con la permanencia, ya que, en los deciles de mayores ingresos, se concentra progresivamente la distribución estudiantil progresivamente (Argentinos por la educación, 2022). Esta constatación invita a retomar la distinción propuesta por Rabossi (2016) entre acceso e ingreso, entendiendo que el acceso a la educación superior debe ser concebido como un proceso integral que articula simultáneamente el ingreso, la retención y la graduación.

En las últimas décadas, el campo de estudio sobre la primera vinculación de los estudiantes con la universidad ha experimentado una profunda transformación conceptual. Como señala Lucrecia Sotelo, se ha producido un desplazamiento significativo: “el desplazamiento de la noción administrativa de ‘ingreso’ —frecuentemente reducida a trámites de inscripción y cursos de nivelación— hacia la categoría analítica de ‘inicios a la vida universitaria’” (2025, p.1). Esta distinción no es meramente terminológica, sino que implica una reconceptualización del fenómeno en toda su complejidad. Sotelo profundiza esta idea al sostener que quien decide estudiar en el nivel superior “lo hace atravesado por múltiples y variados desafíos —tanto materiales como simbólicos— que matizan y dan forma a sus trayectorias educativas”, por lo que la problemática “va más allá de la consideración de una entrada a un nuevo nivel educativo; implica, por tanto, el reconocimiento de un inicio, un comenzar otra etapa” (2023, p.1).

Desde esta perspectiva renovada, los inicios a la vida universitaria se comprenden como “una trama compleja y extendida donde convergen las trayectorias biográficas de los sujetos, las culturas institucionales y las desigualdades estructurales” (Sotelo, 2025, p.1). En coherencia con este enfoque, Lucrecia Sotelo y Pablo García proponen analizar los dispositivos de ingreso a partir de cuatro categorías que trascienden la mirada administrativa tradicional: “el ingreso en términos de acceso, accesibilidad y admisión; el ingreso como zona de pasaje y articulación entre niveles educativos; el ingreso vinculado al acompañamiento pedagógico; y el ingreso como proceso de afiliación institucional (2025, p.1)”. Para estos autores, estos dispositivos implican una comprensión procesual e integral que va más allá del acceso formal, integrando las necesidades estudiantiles, la diversidad de trayectorias y el contexto socioeducativo de pertenencia. De este modo, el concepto de “inicios” ofrece una lente más rica y adecuada para diseñar políticas y prácticas que garanticen el derecho efectivo a la educación superior, evitando reducir la complejidad de la transición a un mero trámite de inscripción o a un curso de nivelación descontextualizado.

Así, el inicio a la vida universitaria constituye un proceso de intersección entre tres dimensiones: las políticas educativas, las trayectorias subjetivamente construidas por cada estudiante en su devenir, y el entramado de desigualdades múltiples que lo atraviesan (Sotelo, 2024).

Por su parte, Otero (2021) sostiene que el estudiantado universitario de sectores populares abandona más por factores económicos que por rendimiento académico. La imposibilidad de afrontar gastos básicos como materiales educativos y transporte hace que muchos estudiantes deban buscar empleos adicionales para sostenerse a sí mismos y/o a sus familias. Y esto disminuye el tiempo disponible para el estudio, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico e incrementa las probabilidades de deserción (Otero, 2021). Actúan como barreras materiales "invisibles" que operan aun en un sistema universitario público y gratuito: desigualdades estructurales y trabajo informal, impactan negativamente en la vida académica.

Otra categoría analítica vinculada remite al concepto de "pobreza de tiempo" (time poverty), que refiere a la experiencia de disponer de un tiempo insuficiente para cumplir con las obligaciones cotidianas, estudiar, descansar o participar en actividades que contribuyan al propio bienestar, debido a las múltiples demandas que enfrenta la persona (Milner, 2024, citado en University of Arkansas, 2024). Esta noción adquiere un carácter estructural cuando se la vincula con las condiciones materiales de existencia. Como señalan Bardasi & Wodon, autores que han estudiado esta problemática en contextos de pobreza económica, una persona es "pobre de tiempo" cuando trabaja muchas horas y *no tiene otra opción* para hacerlo, es decir, cuando reducir su tiempo de trabajo implicaría caer en la pobreza monetaria o profundizarla (Bardasi & Wodon, 2006, p. 5).

Esta definición resulta particularmente relevante para el análisis de las trayectorias educativas universitarias, especialmente en sectores socialmente vulnerados. La investigadora Cora Lingling Xu (2025a) propone, en esta línea, la noción de "herencia temporal" (time inheritance) para dar cuenta de cómo las desigualdades sociales se transmiten intergeneracionalmente a través del tiempo. Xu distingue entre quienes heredan un "tiempo acumulado" (banked time) —una suerte de colchón de seguridad que les permite explorar opciones educativas sin presión, repetir años o tomarse períodos sabáticos— y quienes, por el contrario, parten de una "deuda temporal" (time debt) que los obliga a optar por carreras más cortas, a trabajar mientras estudian y a sentir que cualquier demora constituye un fracaso moral hacia sus familias (Xu, 2025). En sus propias palabras: "Algunos jóvenes reciben tiempo acumulado. Comienzan la vida con el 'tanque lleno' [...] Otros viven con tiempo prestado. Comienzan con el 'tanque vacío', debiendo años de trabajo a sus familias incluso antes de empezar" (Xu, 2025b, párr. 8-9).

Esta perspectiva se articula directamente con el estudio de las trayectorias universitarias. En investigaciones realizadas con estudiantes de bajos ingresos, se ha identificado que el tiempo constituye una "fuente invisible de desigualdad" (Sapir & Strier, 2026). Las estructuras temporales institucionalizadas —como los horarios fijos de cursada, los plazos de entrega, los requisitos de asistencia y los tiempos estandarizados de graduación— están construidas implícitamente en torno al perfil del estudiante "tradicional" de mayores ingresos, que no debe compatibilizar el estudio con jornadas laborales extensas ni con responsabilidades de cuidado (Sapir & Strier, 2026, p. 5). Como concluyen estos autores:

"El tiempo para estudiar es un privilegio de los estudiantes de mayores ingresos, mientras que los estudiantes de bajos ingresos se enfrentan a una penalización por pobreza que se manifiesta a través de un menor rendimiento académico, gastos financieros adicionales y costos emocionales". (Sapir & Strier, 2025, p. 2)

De este modo, la pobreza de tiempo se revela como una dimensión central para comprender las trayectorias de acceso, permanencia y egreso en la universidad. No basta con garantizar la gratuidad arancelaria o el acceso administrativo; es necesario reconocer que muchos estudiantes enfrentan una restricción temporal severa que condiciona sus posibilidades reales de dedicación al estudio. Esta constatación dialoga con la noción de "inicios a la vida universitaria" como un proceso donde confluyen políticas educativas, trayectorias subjetivas y desigualdades múltiples (Sotelo, 2024), e interpela a las instituciones a diseñar dispositivos de acompañamiento que consideren no solo las barreras económicas y simbólicas, sino también las temporales.

2.3. La universidad en el conurbano bonaerense: el caso de la UNLaM

Si bien existen investigaciones sobre trayectorias estudiantiles en la Universidad, este estudio se propone producir conocimiento sobre una situación específica, y sobre un conjunto de particularidades que se registran en el seno de una Universidad con amplia diversidad académica.

A lo largo de más de una década de investigación sistemática, Alicia Lezcano (2020) ha indagado las condiciones materiales y de movilidad del estudiantado de la UNLaM, estableciendo un sólido recorrido analítico que vincula la creación de una universidad pública en el conurbano bonaerense con procesos inter e intrageneracionales de orden cultural y económico, así como con las posibilidades de movilidad social abiertas para las familias de sectores populares que habitan el territorio.

Lezcano señala que, para una porción importante del estudiantado, asistir a la universidad implica movilizarse por las localidades del Municipio y su extensión o por el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), involucrando viajes, tiempos, costos y permanencias de largas jornadas fuera del hogar. Tomando datos de la Encuesta Movilidad Domiciliaria, ENMODO 2009-2010 (Secretaría de Transporte de la Nación, 2010), destaca que en La Matanza casi 900.000 personas viajan cotidianamente; el 50% de los viajes se hacen en transporte público y el segundo motivo por el que se realiza un viaje es por estudio. Además, el 20% de los que viajan son jóvenes estudiantes de niveles terciarios y universitarios y, de ellos, el 71% estudia en instituciones públicas.

2.4. Pobreza y percepción subjetiva

Campana (2014) distingue tres perspectivas de análisis sobre la pobreza: la de los organismos multilaterales de crédito, que relativizan la falta de recursos por las capacidades para conseguirlos; la diferenciación entre política social y políticas sociales, donde la primera remite a objetivos estratégicos y la segunda a intervenciones concretas del Estado; y los enfoques alternativos, que sitúan la pobreza como producto de relaciones sociales desiguales y asimétricas, constitutivas del orden capitalista.

Estas perspectivas son útiles para la comprensión integrada de la pertinencia de la educación universitaria en la trayectoria familiar y, sobre todo, como estrategia que ofrece una alternativa a la salida de la pobreza.

Los estudios de movilidad social en Argentina (Trombetta y Villafañe, 2024; Dalle, 2016; Dalle, 2015; Salvia y Quartulli, 2011) evidencian que la posesión de un título universitario constituye uno de los activos más relevantes para acceder a posiciones privilegiadas en la estructura ocupacional, particularmente para quienes provienen de hogares con bajo capital educativo. Esta constatación no debe entenderse como meritocracia, sino como evidencia de que la universidad pública sigue siendo, para vastos sectores de la población, una de las pocas instituciones capaces de interrumpir circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza.

Finalmente, para comprender la pertinencia de la educación universitaria en las trayectorias familiares como alternativa para la superación de la pobreza debe emplearse un enfoque multidimensional que articule: (a) el reconocimiento de las barreras estructurales que persisten incluso en sistemas educativos formalmente inclusivos; (b) la atención a las dimensiones subjetivas y simbólicas que atraviesan la experiencia de ser primera generación universitaria; (c) el análisis de las condiciones materiales que posibilitan u obstaculizan la permanencia; y (d) la consideración del territorio como variable estructurante de las oportunidades educativas. Solo desde esta mirada compleja es posible evaluar adecuadamente el papel que la universidad pública puede desempeñar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

3. Diseño y metodología

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, organizados en dos fases secuenciales siguiendo el modelo de dos etapas propuesto por Sousa Minayo (2009).

3.1. Primera etapa: enfoque cuantitativo

En la primera fase se implementó una encuesta mediante el sistema Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), dirigida a estudiantes de las diversas carreras de grado de la UNLaM. Se realizó un estudio muestral para determinar la cantidad de respuestas necesarias, garantizando la representatividad de la muestra con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

El cuestionario estructurado incluyó preguntas sobre las variables sociodemográficas como edad, género, lugar de residencia, composición del hogar; condiciones materiales que incluye situación laboral, ingresos, acceso a becas, medios de transporte utilizados, tiempo de viaje y porcentaje de ingresos destinado al transporte; trayectoria educativa familiar, vinculada al máximo nivel educativo alcanzado por abuelos/as, padres/madres, y tipo de institución educativa

a la que asistieron; y finalmente, percepciones sobre la educación superior a través de una escala tipo Likert para medir valoraciones sobre el rol de la universidad en la movilidad social, la gratuidad y las expectativas de futuro.

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos y a una prueba piloto con 50 estudiantes para ajustar la redacción y pertinencia de los ítems. La recolección de datos se realizó entre octubre y noviembre de 2025, alcanzando un total de 364 respuestas válidas.

3.2. Segunda etapa: enfoque cualitativo

Cabe aclarar que los resultados que se presentan en este artículo corresponden exclusivamente a los datos producidos en la primera etapa (cuantitativa). La segunda etapa, actualmente en ejecución, contempla la realización de entrevistas en profundidad para profundizar en las dimensiones identificadas en la encuesta. Al momento, se ha elaborado el protocolo definitivo, que incluye el perfil de los participantes (estudiantes de diversos estratos socioeconómicos, carreras y años de estudio), un tamaño muestral estimado de 25 a 30 entrevistas o hasta alcanzar saturación teórica, y un guion semiestructurado organizado en bloques temáticos (experiencia educativa previa, obstáculos percibidos, valoración de la educación como movilizador social y rol de las políticas de apoyo). Los hallazgos de esta fase cualitativa serán presentados en futuras publicaciones.

3.3. Universo y muestra

El universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes de las carreras ofrecidas por la UNLaM durante el período 2025-2026. Para la fase cuantitativa se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, opción metodológica que se justifica por la accesibilidad y disponibilidad de los sujetos en el contexto institucional, así como por los tiempos y recursos disponibles para el relevamiento. Si bien este tipo de muestreo no permite la generalización estadística de los resultados a toda la población universitaria, resulta adecuado para estudios exploratorios y para el propósito central de esta investigación: identificar patrones y relaciones entre variables —como origen social, trayectoria educativa y percepciones de movilidad— más que estimar parámetros poblacionales con precisión. Además, la literatura especializada en sociología de la educación reconoce su utilidad en investigaciones que buscan captar la diversidad interna de una población estudiantil, especialmente cuando se complementa con una estratificación deliberada por facultades y años de cursada, como se hizo en este caso. La muestra quedó constituida por alumnos de todos los tramos de la trayectoria académica —desde los primeros hasta los últimos años de cada carrera—, lo cual resulta fundamental para captar las distintas experiencias de movilidad social en función del momento formativo en que se encuentren los estudiantes. Esta decisión metodológica se justifica porque los efectos de la educación superior sobre las percepciones y oportunidades de movilidad no son homogéneos a lo largo del tiempo: los estudiantes de los primeros años aún conservan fuertemente las marcas de su origen social y pueden expresar expectativas de ascenso con mayor crudeza, mientras que aquellos en tramos avanzados ya han acumulado capital cultural, redes y credenciales parciales que eventualmente podrían traducirse en trayectorias ocupacionales ascendentes. Incluir la totalidad de los tramos permite, además, analizar si la propia experiencia universitaria modula la relación entre clase de origen y proyecto de futuro, evitando así sesgos que surgirían si se relevara únicamente a estudiantes de niveles iniciales o finales.

4. Resultados

El análisis preliminar ya permite esbozar correlaciones significativas entre las variables clave, aunque la integración total de los hallazgos y la discusión final se logrará una vez finalizado el trabajo de campo cualitativo.

El relevamiento de información estadística sobre las condiciones sociodemográficas del estudiantado, constituyó la base empírica cuantitativa de la investigación. Permitió la construcción de una Base de Datos Sociodemográfica Integral, mediante el desarrollo de una matriz de datos cuantitativos que cruzó múltiples variables y constituyó un insumo relevante para el proyecto y para futuras investigaciones institucionales. Asimismo, los datos permitieron construir una tipología o taxonomía del estudiantado según su contexto socioeconómico (por ejemplo: "estudiante de tiempo completo sin carga laboral", "estudiante-trabajador con independencia económica parcial", "estudiante con responsabilidades familiares de cuidado", etc.). Esta categorización no es meramente descriptiva, sino que se ha contextualizado a la luz de la literatura sobre inclusión y desigualdad en educación superior.

Así pues, los principales resultados obtenidos en la encuesta permitieron la construcción de un perfil estadístico sintético. Organizado según dimensiones de análisis definidas, este perfil incluye, entre otros hallazgos, los que se presentan seguidamente.

4.1. Dimensión sociodemográfica

Los datos muestran que la mayoría del estudiantado (67%) vive actualmente con sus familias de origen, mientras que apenas un 10% vive solo. Esto sugiere que la mayor parte de los encuestados transita entre el segundo y tercer año de carrera, con edades predominantemente inferiores a 30 años.

Respecto a la situación económica del hogar de origen, el 52% del estudiantado la califica como "regular", mientras que un 35% la considera "buena" o "muy buena". Sobre el sustento económico de los últimos tres meses, el 38% proviene de familias sostenidas por salario, un 24% por jubilación o pensión, y un 30% por ahorros y changas, lo que evidencia una base económica frágil en un tercio de los hogares.

En cuanto al acceso a becas, es limitado: solo el 18% cuenta con becas oficiales, lo que puede estar relacionado con los requisitos de ingreso que exigen no poseer ingresos registrados, situación que no se condice con el alto porcentaje de estudiantes que trabajan.

4.2. Condiciones materiales y acceso a la universidad

La ubicación territorial de la UNLaM cumple un rol democratizador clave: el 55% del estudiantado invierte menos de una hora en llegar a la universidad, predominando el uso del transporte público (colectivo). El 27% utiliza dos o más medios de transporte para llegar a la universidad.

El costo del transporte emerge como una barrera material significativa ya que el 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al traslado. Considerando que el 30% de los hogares se sustenta con ahorros y changas, y que solo el 18% cuenta con becas, el transporte se convierte en un factor de estrés financiero que puede comprometer la continuidad de los estudios.

Tabla 1. Tiempo de viaje a la universidad

Tiempo de viaje	Porcentaje
Menos de 1 hora	55%
Entre 1 y 2 horas	32%
Más de 2 horas	13%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

Tabla 2. Porcentaje de ingresos destinado al transporte

Gasto en transporte (% del ingreso)	Porcentaje
0-15%	28%
16-30%	27%
31-45%	16%
Más de 45%	5%
No sabe / no contesta	24%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

4.3. Dimensión laboral

Estudio y trabajo se concilian en la mayoría de los casos: el 81% del estudiantado trabajó durante 2025 mientras cursaba sus estudios. Actualmente, trabaja un 10% menos, y de ellos el 42% lo hace en relación de dependencia, mientras que el 29% lo hace en condiciones de informalidad o trabajo independiente.

Tabla 3. Situación laboral del estudiantado

Situación laboral	Porcentaje
Trabaja en relación de dependencia	42%
Trabaja de manera independiente	15%
Trabaja en economía informal / changas	14%
No trabaja actualmente	15%
Está buscando trabajo	13%
Prefiere no responder	1%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

El 64% buscó trabajo activamente en los últimos 12 meses, lo que sugiere una presión económica constante que puede traducirse en deserción si las condiciones laborales se vuelven incompatibles con la cursada.

El apoyo familiar funciona como un amortiguador clave: el 67% vive con su familia de origen, y el 45% no financia sus estudios de manera autónoma (comparte los gastos educativos con sus padres o estos los cubren exclusivamente). No obstante, este apoyo tiene límites claros: casi un cuarto de los hogares se sustenta con jubilaciones o pensiones, lo que refleja una base económica frágil.

4.4. Trayectoria educativa intergeneracional

Los datos de la Tabla 4 muestran un claro patrón de movilidad educativa ascendente entre generaciones.

Tabla 4. Máximo nivel educativo alcanzado por generación (porcentajes)

Generación	Sin instrucción	Primario Incompleto	Primario completo	Secundario Incompleto	Secundario completo	Superior Incompleto	Superior completo	No sabe/No contesta
Abuelos paternos	15%	20%	15%	7%	14%	3%	3%	23%
Abuelas maternas	16%	18%	14%	7%	14%	3%	3%	25%
Padres	1%	9%	16%	23%	26%	11%	13%	1%
Madres	1%	7%	12%	12%	29%	12%	24%	3%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

El incremento es particularmente notable en el caso de las madres, donde la finalización de estudios superiores (24%) duplica el porcentaje de los padres (13%). Esta movilidad ocurre casi exclusivamente en la educación pública: cerca del 80% de todas las generaciones asistió a instituciones públicas.

El dato más significativo es que el 71% del estudiantado sería el primer universitario graduado en su familia, lo que refleja no solo una expectativa de movilidad, sino también una carga simbólica y práctica: son pioneros en navegar un sistema cuyos códigos les pueden ser ajenos.

Desde una perspectiva interseccional de género, el notable avance educativo de las madres (24% frente al 13% de los padres) no debe interpretarse como una simple igualación o ventaja. Esta movilidad femenina ocurrió en un contexto de transformaciones sociales que, sin embargo, no eliminaron las desigualdades estructurales: las mujeres de esa generación probablemente conciliaron estudios con trabajos de cuidado no remunerados y orientaron sus carreras hacia rubros feminizados con menores retornos económicos. Además, el 71% del estudiantado que será primera generación universitaria enfrenta barreras interseccionales: las mujeres estudiantes de sectores populares no solo deben superar la falta de capital cultural y recursos económicos heredados, sino también desafiar mandatos de género que priorizan roles reproductivos y domésticos por sobre la formación universitaria. Este análisis invita a no celebrar linealmente el progreso educativo femenino sin examinar sus condiciones reales de posibilidad y sus efectos diferenciales en la movilidad social efectiva.

4.5. Percepciones sobre la educación superior

El estudiantado otorga un valor dual a la educación universitaria y como motivaciones principales señala el desarrollo personal (59%) y mejora económica (28%). Además, como valor social de la universidad pública, otorga a la igualdad de oportunidades (41%) y acceso para quienes no pueden pagar (39%).

Tabla 5. Valor atribuido a la universidad pública (respuesta múltiple)

Afirmación	Porcentaje
Brinda igualdad de oportunidades	41%
Permite acceder a quienes no pueden pagar	39%
Forma profesionales para el país	12%
Es un espacio de encuentro e intercambio	5%
Otros	3%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

Sin embargo, persiste una percepción de vulnerabilidad. Casi el 50% cree que, sin gratuidad, no podría continuar estudiando o lo haría con dificultad y el 41% supone que su situación económica actual afecta negativamente su desempeño académico. Los principales factores de riesgo identificados son: necesidad de trabajar más horas (31%) y costos de transporte y materiales (37%).

5. Discusión de resultados

Los hallazgos presentados permiten identificar tanto continuidades como especificidades del caso UNLaM.

5.1. La gratuidad como condición necesaria pero no suficiente

La gratuidad de la matrícula es necesaria pero no suficiente para garantizar la permanencia del estudiantado de sectores populares. El 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, un "costo oculto" que no es contemplado en las políticas de acceso. Sin un piso mínimo de seguridad económica, el derecho a la educación superior sigue siendo abstracto para los más pobres.

La alta proporción que trabaja (81%) y que busca trabajo activamente (64%) evidencia que la necesidad de generar ingresos no es una opción sino una condición de posibilidad para sostener los estudios. Esta situación introduce tensiones en los tiempos de dedicación académica y puede traducirse en deserción si las condiciones laborales se vuelven incompatibles con la cursada.

5.2. Movilidad educativa ascendente y "choque de habitus"

El patrón de movilidad educativa ascendente identificado constituye un logro significativo de las políticas de expansión universitaria. Sin embargo, como advierte Reay (2017), este proceso no está exento de tensiones simbólicas. El "choque de habitus" entre el capital cultural de origen y las expectativas institucionales puede generar sentimientos de no pertenencia y dificultades de adaptación académica.

Además, el hecho de que el 41% del estudiantado perciba que su situación económica afecta negativamente su desempeño académico sugiere que las condiciones materiales no solo inciden en el acceso, sino también en la experiencia cotidiana de la vida universitaria. Como plantean Bourdieu & Passeron (2006), el capital económico familiar determina las trayectorias educativas incluso en sistemas gratuitos.

5.3. El rol del territorio y el transporte

La ubicación estratégica de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) cumple un rol democratizador clave en el acceso a la educación superior en el conurbano bonaerense. Los datos relevados indican que el 55% del estudiantado invierte menos de una hora para llegar a la universidad, lo que confirma los hallazgos de Alicia Lezcano (2020) sobre la importancia de la cercanía territorial como factor facilitador del acceso y la permanencia en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Como señala la autora, "la localización de una universidad pública en el territorio opera como una política de inclusión implícita, acercando la educación superior a poblaciones que, de otro modo, verían severamente limitadas sus posibilidades de acceso" (Lezcano, 2020, p. 73).

Esta dimensión territorial adquiere especial relevancia en el caso del conurbano bonaerense, un área caracterizada por profundas desigualdades en la distribución de bienes, servicios y oportunidades. La distancia física a las instituciones educativas se convierte en una barrera simbólica y material que reproduce desigualdades, particularmente para quienes habitan en zonas periféricas con acceso limitado al transporte público. En este sentido, la presencia de la UNLaM en el corazón del partido más poblado del país constituye una intervención territorial que busca contrarrestar procesos históricos de segregación espacial.

A pesar de ello, persisten desafíos significativos: el 32% ocupa entre una y dos horas diarias en sus desplazamientos, mientras que un 13% adicional destina más de dos horas a este fin. Estas cifras adquieren especial gravedad cuando se las considera en el contexto más amplio de las condiciones de vida. Como advierte Lezcano (2020), "el tiempo de viaje no es un dato aislado, sino que se inscribe en una compleja trama de constricciones que incluye horarios laborales, responsabilidades familiares y las exigencias propias de la vida académica" (Lezcano, 2020, p. 81).

La combinación de largos tiempos de viaje con jornadas laborales y de estudio configura escenarios de alta exigencia que pueden comprometer tanto la calidad de vida como el rendimiento académico. En estos términos, la literatura especializada ha documentado los efectos adversos de los largos tiempos de viaje sobre el desempeño estudiantil. Este fenómeno, conocido como *commuting effect*, refiere al conjunto de impactos que los desplazamientos cotidianos desde el lugar de residencia hasta el campus universitario generan sobre las trayectorias académicas, el bienestar y las posibilidades de permanencia de los estudiantes.

Más allá del impacto en el rendimiento, el commuting effect también afecta la integración institucional y el sentido de pertenencia. Turner, Webb y Pritchard (2025) señalan que, aunque los estudiantes que se desplazan largas distancias pueden desarrollar estrategias de organización y compromiso académico, sus posibilidades de participación en

actividades extracurriculares y de construcción de redes de pares se ven severamente restringidas por el tiempo que insumen los traslados. Tett et al. (2025) agregan que los estudiantes que enfrentan largos tiempos de commuting experimentan una reducción significativa en su sentido de pertenencia. Los autores concluyen que la combinación de commuting prolongado, origen socioeconómico bajo y condición de primera generación universitaria genera múltiples desventajas que las instituciones deben abordar mediante cambios en su cultura y prácticas.

Además, el tiempo de viaje no puede ser considerado independientemente de los costos económicos que implica. Como se señaló en apartados anteriores, el 43% del estudiantado destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, lo que evidencia que la accesibilidad territorial no se resuelve únicamente con la proximidad geográfica, sino que requiere considerar la estructura de costos del sistema de transporte público. La gratuidad de la matrícula universitaria resulta insuficiente cuando los costos de transporte, materiales y alimentación representan una porción significativa de los ingresos familiares, particularmente en hogares con alta precariedad laboral.

La dimensión territorial de las trayectorias educativas también se vincula con la disponibilidad y calidad del transporte público. Los datos relevados indican que la mayoría utiliza el colectivo como medio principal de desplazamiento, lo que los expone a las contingencias propias de un sistema de transporte frecuentemente colapsado en horas pico. Como documenta Gutiérrez (2018), "la calidad del viaje —entendida en términos de frecuencia, regularidad, confort y seguridad— incide directamente en la experiencia estudiantil, pudiendo transformar el desplazamiento en una instancia de desgaste adicional o, por el contrario, en un momento de relativa recuperación" (Gutiérrez, 2018, p. 119).

Así pues, el análisis de la dimensión territorial y de transporte en las trayectorias educativas de la UNLaM evidencia que la cercanía geográfica constituye un factor democratizador fundamental, pero insuficiente por sí mismo para garantizar condiciones equitativas de acceso y permanencia. Los datos relevados muestran que una proporción significativa de estudiantes enfrenta largos desplazamientos que, combinados con jornadas laborales y responsabilidades familiares, configuran escenarios de alta exigencia que pueden comprometer tanto su bienestar como su desempeño académico.

De este modo, los hallazgos sobre commuting effect se articulan directamente con las preocupaciones centrales del estudio de trayectorias educativas en la UNLaM: no basta con garantizar la gratuidad arancelaria ni el acceso administrativo, sino que es necesario reconocer cómo las condiciones materiales de desplazamiento —tiempos, costos, modos de transporte— configuran trayectorias diferenciales que pueden profundizar o atenuar las desigualdades educativas preexistentes.

Estas evidencias refuerzan la necesidad de políticas institucionales que aborden de manera integral las condiciones materiales de existencia del estudiantado, considerando el territorio no como un dato accesorio, sino como una dimensión central de la experiencia universitaria.

5.4. Percepciones sobre la educación superior: entre la esperanza y la incertidumbre

La valoración dual de la educación universitaria —desarrollo personal (59%) y mejora económica (28%) como motivaciones principales, e igualdad de oportunidades (41%) y acceso para quienes no pueden pagar (39%) como valor social— refleja una conciencia clara del capital simbólico y económico que representa el título, pero también una visión de la educación como bien público y derecho.

No obstante, la percepción de vulnerabilidad expresada por casi la mitad del estudiantado —que sin gratuidad no podrían continuar— muestra que la confianza en el sistema público coexiste con la incertidumbre respecto de la capacidad de sostener los estudios en un contexto económico adverso.

6. Conclusiones

Los hallazgos presentados permiten extraer un conjunto de conclusiones que, en su articulación, ofrecen una visión comprehensiva de las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de La Matanza y su compleja relación con las condiciones estructurales, materiales y simbólicas que las atraviesan.

En primer lugar, los datos confirman que el estudiantado de la UNLaM es protagonista de un proceso de movilidad social en curso y lejos de ser un mero indicador estadístico, el dato condensa trayectorias familiares de ascenso social y expectativas de futuro que se depositan en la educación superior como vía privilegiada de superación.

Sin embargo, este proceso democratizador coexiste con persistentes desigualdades materiales que inciden significativamente en las trayectorias educativas. La investigación revela que la mayoría compatibiliza estudio y trabajo y califica como "regular" la situación económica de su hogar. Estas cifras dibujan un escenario en el que la condición de estudiante universitario no suspende las urgencias cotidianas, sino que se inscribe en una trama de constricciones económicas que demandan permanentes estrategias de conciliación.

En estrecha relación con lo anterior, los resultados evidencian que la gratuidad formal de la educación superior, si bien constituye un piso indispensable para garantizar el acceso, resulta insuficiente por sí misma para asegurar la permanencia. Los costos ocultos y la necesidad de trabajar se configuran como obstáculos que pueden comprometer seriamente la continuidad de los estudios, especialmente en contextos de ingresos irregulares o insuficientes. Esta constatación interpela a las políticas institucionales y públicas, demandando abordajes integrales que trasciendan la mera eliminación de aranceles.

No obstante, las condiciones materiales no agotan la complejidad de las experiencias estudiantiles. Las percepciones sobre la educación superior revelan una valoración dual que merece ser destacada: por un lado, el estudiantado reconoce en la universidad un canal para el desarrollo personal y la mejora económica; por otro, la concibe como un bien público que garantiza igualdad de oportunidades. Esta doble dimensión —individual y colectiva— sugiere que la experiencia universitaria es vivida simultáneamente como proyecto personal y como conquista social, en una articulación que desafía lecturas unilaterales.

Finalmente, emerge con fuerza la categoría de "choque de habitus" como herramienta analítica para comprender las tensiones simbólicas que atraviesan al estudiantado de sectores populares en su tránsito por la universidad. Más allá de las dificultades materiales, estos jóvenes enfrentan el desafío de moverse entre códigos culturales distintos, entre el mundo familiar de origen y las exigencias académicas que presuponen familiaridad con determinados saberes y disposiciones. Esta dimensión, frecuentemente invisibilizada en los análisis centrados exclusivamente en lo económico, opera como una capa adicional de complejidad que puede facilitar u obstaculizar las trayectorias, y que demanda respuestas institucionales atentas a lo simbólico y lo subjetivo.

En síntesis, la investigación permite afirmar que el estudiantado de la UNLaM despliega sus trayectorias educativas en una tensión constitutiva entre oportunidades y obstáculos, entre logros democratizadores y persistentes desigualdades. Comprender esta complejidad resulta indispensable no solo para producir conocimiento situado, sino también para orientar políticas y prácticas institucionales que, reconociendo las múltiples dimensiones en juego, contribuyan a hacer efectivo el derecho a la educación superior para todos y todas.

A partir de los resultados obtenidos, se abren diversas líneas de trabajo futuro que permitirán ampliar el conocimiento producido. En primer lugar, resulta indispensable avanzar hacia una profundización cualitativa mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad que permitan comprender, desde la voz de los propios estudiantes, las estrategias de conciliación entre estudio y trabajo, la experiencia del "choque de habitus" en el tránsito por la universidad y los sentidos subjetivos que atribuyen a la educación superior en sus proyectos de vida. Asimismo, se considera necesario realizar un análisis sistemático de las políticas institucionales vigentes, evaluando el impacto de becas, programas de apoyo y servicios de bienestar estudiantil en la permanencia y el egreso, a fin de identificar buenas prácticas y áreas de mejora. En tercer lugar, sería pertinente ampliar la investigación hacia estudios comparativos que incluyan otras universidades del conurbano bonaerense, lo que permitiría identificar patrones comunes y especificidades institucionales en la configuración de las trayectorias educativas. En cuarto lugar, se sugiere implementar estudios longitudinales con seguimiento de cohortes que posibiliten analizar la evolución de las trayectorias en el tiempo, identificando factores asociados tanto a la deserción como al egreso.

En definitiva, la investigación realizada constituye un punto de partida, no un punto de llegada. Los hallazgos presentados invitan a seguir preguntando, a seguir indagando, a seguir construyendo conocimiento situado que, en diálogo permanente con la teoría y con las voces de los protagonistas, pueda contribuir a hacer de la universidad pública ese espacio de posibilidad real que tantos jóvenes y sus familias anhelan. Porque la universidad que queremos no es solo la que recibe, sino la que acompaña, sostiene y potencia trayectorias.

Referencias bibliográficas

- Argentina. (1995, 10 de agosto). *Ley N.º 24.521 de Educación Superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394>
- Argentina. (2015, 9 de diciembre). *Ley N.º 27.204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/139480/20151211>
- Argentinos por la Educación. (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*.
- Bardasi, E., & Wodon, Q. (2006). *Working long hours and having no choice: Time poverty in Guinea* (Policy Research Working Paper No. 3961). World Bank.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- Campana, M. (2014). Desarrollo humano, producción social de la pobreza y gobierno de la pobreza. *Revista Trabajo Social*, 16, 79–89.
- Carli, S. (2012). Los estudiantes en la ciudad: Desplazamientos, itinerarios y hábitats. En *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública* (pp. 101–107). Siglo XXI.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Paidós.
- Chain Revuelta, R. (2001). Alumnos y trayectorias: Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal*. ANUIES.
- Dalle, P. (2015). Movilidad social intergeneracional en Argentina: Oportunidades sin apertura de la estructura de clases. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(37), 139–165.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960–2013)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., & Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975–2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (3).
- De Sousa Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar Editorial.
- Enciso, M. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 11–29.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Alfons el Magnànim.
- Frassa, J., & Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: Origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. En *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- García, P. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: Características y tendencias para pensar los inicios de la universidad. *Confluencia de Saberes*, (7), 6–30.
- Gutiérrez, A. (2018). *Manual sobre metodologías de estudio aplicables a la planificación del transporte y la movilidad: Recomendaciones sobre el uso de herramientas cuali-cuantitativas de base territorial*. EUDEBA.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre 2025*. INDEC.

- Lezcano, A. (2020). *Segregación, espacio territorial y transporte público deficitario: ¿Cómo y cuánto viajan los estudiantes de la UNLaM en la región AMBA para acceder cotidianamente a la educación superior?* Universidad Nacional de La Matanza.
- Marcel, M. (2009). *Movilidad, desigualdad y política social en América Latina* (Documento de trabajo). CIEPLAN.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias 2019–2020*.
- Otero, A. (2021). Deserción escolar en estudiantes universitarios: Estudio de caso del área económico-administrativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1084>
- Rabossi, M. (2016). Access vs. admission: The open admission policy in public universities in Argentina and its consequences in terms of equity. En J. M. Joshi & S. Paivandi (Eds.), *Equity in higher education: A global perspective*. Studera Press.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working class*. Policy Press.
- Rodríguez, J., & Arriagada, C. (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *EURE*, 29(89), 5–24.
- Salatino, R. L. (2025). Interseccionalidad: Historia y avances de la tercera a la cuarta ola del feminismo. *Revista Melibea*, 19(2), 149–158.
- Salvia, A., & Quartulli, D. (2011, agosto). Movilidad y estratificación social en la Argentina de ayer y hoy: Un estudio comparativo a través de cohortes ficticias. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires.
- Sapir, A., & Strier, R. (2026). Time as privilege: Exploring the intersection of social class and temporality as sources of invisible inequality in higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01667-5>
- Sautu, R., Dalle, P., Boniolo, P., & Rodríguez, J. (2005). *La movilidad social en Argentina: Cambios y persistencias en la estructura de clases*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Secretaría de Transporte de la Nación. (2010). *Encuesta de Movilidad Domiciliaria (ENMODO): Resultados de la Encuesta Origen-Destino 2009–2010. Movilidad en la Región Metropolitana de Buenos Aires*.
- Sotelo, L. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria: El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. *Revista RAES*, 15(27), 78–91.
- Sotelo, L. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, 5–32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>
- Sotelo, L. (2025). Navegando la incertidumbre: Un estudio comparativo sobre los “inicios” a la vida universitaria y las respuestas institucionales en pandemia (Argentina, 2020–2022). *Propuesta Educativa*, 34(64), 103–106.
- Tett, L., Riddell, S., Christie, H., King, R., & Shan, S. (2025). University students' sense of belonging and the impact of commuting. *Research in Post-Compulsory Education*, 30(3), 475–495. <https://doi.org/10.1080/13596748.2025.2522547>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Trombetta, M., & Villafañe, M. F. (2024). *Movilidad social para una Argentina con igualdad de oportunidades*. Fundar.

Turner, R., Webb, O., & Pritchard, C. (2025). Academic engagement amongst commuter students: A comparative analysis. *Higher Education*, 90(3), 761–775. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01349-0>

UNESCO. (2026). *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional*. <https://doi.org/10.54674/IN.2026.93>

University of Arkansas. (2024, 3 de octubre). *Students in online degree programs balance life, learning*.

Xu, C. L. (2025a). *The time inheritors: How time inequalities shape higher education mobility in China*. SUNY Press.

Xu, C. L. (2025b). Another kind of student debt is entrenching inequality. Durham University.

Fecha de recepción: 9-4-2026

Fecha de aceptación: 24-5-2026