


DESIGUALDAD Y EXCLUSIÓN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS DE LAS BARRERAS ESTRUCTURALES EN AMÉRICA LATINA

Tipo de artículo: Revisión
Autor correspondal:
Idana Beroska Rincón Soto
idaberincon@gmail.com



Idana Beroska Rincón Soto¹  

¹ Universidad del Zulia, Venezuela

RESUMEN

Objetivo: este artículo analiza los principales obstáculos estructurales que limitan el acceso equitativo a la educación superior en América Latina y que perpetúan la pobreza intergeneracional. Desde un enfoque cualitativo y comparativo de políticas públicas y documentos oficiales, se examinan las desigualdades sociales, territoriales y étnicas que afectan a las comunidades vulnerables. **Metodología:** el estudio revisa casos de México, Brasil, Colombia, Chile, Perú, Argentina y Costa Rica, y evidencia que la exclusión educativa obedece a causas estructurales y sistémicas. **Resultados:** se identifican barreras como la segregación territorial, la discriminación étnica y la limitada capitalización de redes sociales, las cuales restringen el acceso a una educación superior de calidad y dificultan la movilidad social. Estas condiciones amplían las brechas económicas y refuerzan la desigualdad entre generaciones. **Implicaciones prácticas:** se destaca la urgencia de implementar políticas públicas integrales que aborden no solo el acceso, sino también la permanencia y el logro académico, mediante estrategias contextualizadas e inclusivas. **Implicaciones sociales:** garantizar un acceso equitativo a la educación superior es clave para romper los ciclos de pobreza y exclusión, y para promover la cohesión social y el desarrollo sostenible. **Originalidad/valor:** el estudio ofrece una visión integrada de las desigualdades educativas a través de la articulación de dimensiones estructurales, territoriales y culturales, y propone un marco interpretativo multidimensional sustentado en evidencia.

Palabras clave: desigualdad, educación superior, pobreza intergeneracional, barreras estructurales, América Latina

JEL: I24, I28, O15

Cómo citar: Rincón Soto, I. B. (2026). Desigualdad y exclusión en el acceso a la educación superior: un análisis de las barreras estructurales en América Latina. *Peruvian Journal of Management*, (3), 9-31. <https://doi.org/10.26439/pjm2026.n003.7774>

Historia del artículo. Recibido: 7 de marzo del 2025. Aceptado: 24 de octubre del 2025.
Publicado en línea: 15 de abril del 2026

INEQUALITY AND EXCLUSION IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF STRUCTURAL BARRIERS IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

Objective: This article analyzes the main structural barriers that limit equitable access to higher education in Latin America, perpetuating intergenerational poverty. Through a qualitative and comparative approach based on public policy analysis and documentary review, it examines social, territorial, and ethnic inequalities that affect vulnerable communities. **Methodology:** The study reviews cases from Mexico, Brazil, Colombia, Chile, Peru, Argentina, and Costa Rica, showing that educational exclusion stems from systemic and structural causes. **Results:** The findings reveal that territorial segregation, ethnic discrimination, and limited social networks significantly hinder access to quality higher education and restrict social mobility. These conditions widen economic gaps and reinforce inequality across generations. **Practical implications:** The article highlights the urgency of comprehensive public policies addressing not only access but also retention and academic achievement through contextually grounded and culturally inclusive strategies. **Social implications:** Ensuring equitable access to higher education is essential to breaking persistent cycles of poverty and exclusion, fostering social cohesion and sustainable development. **Originality / value:** The study provides an integrated analysis of inequalities in higher education access by articulating structural, territorial, and cultural dimensions. It contributes to academic debate through a multidimensional interpretative framework and evidence-based policy recommendations.

Keywords: inequality, higher education, intergenerational poverty, structural barriers, Latin America

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto global contemporáneo, la educación superior se ha consolidado como un pilar clave para el desarrollo económico, la movilidad social y la consolidación de sociedades más justas e inclusivas (Chen & Shih, 2025). Diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco]) y el Banco Mundial, han subrayado el papel transformador de la educación superior en la reducción de las desigualdades sociales y en la promoción de la equidad (Salmi & D'Addio, 2020). Sin embargo, este potencial aún no se concreta plenamente en muchas regiones del mundo, especialmente en América Latina, donde el acceso equitativo a este nivel educativo continúa siendo un desafío estructural persistente (Romero Fernández et al., 2024).

Las profundas desigualdades socioeconómicas que caracterizan a la región latinoamericana se traducen en limitaciones significativas para amplios sectores de la población, en particular aquellos pertenecientes a contextos de pobreza, zonas rurales, pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y otros grupos históricamente excluidos. Estas

limitaciones no solo afectan las oportunidades de ingreso a la universidad, sino también la permanencia y culminación de los estudios, lo que genera ciclos de reproducción intergeneracional de pobreza y exclusión social (De Rosa et al., 2024).

A nivel internacional, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas establece en su objetivo de desarrollo sostenible número 4 (ODS 4) el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, con especial énfasis en la eliminación de barreras estructurales que impidan el acceso a los niveles superiores de enseñanza (Owens, 2017). Sin embargo, fenómenos recientes como la pandemia de COVID-19 y la creciente inestabilidad económica en la región han profundizado la vulnerabilidad de los sistemas educativos, lo que ha exacerbado las desigualdades preexistentes, incluidas las de Centroamérica y el Caribe (Piñeiro Ruiz, 2025).

Estudios recientes confirman que estas desigualdades persisten incluso en contextos de expansión de matrícula. Romero Fernández et al. (2024) señalan que el acceso equitativo continúa siendo más un ideal que una realidad, mientras que De Rosa et al. (2024) muestran cómo las condiciones estructurales inciden directamente en la pobreza intergeneracional. En el mismo sentido, Chiroleu (2024) advierte que, pese a los avances normativos, la desigualdad educativa se mantiene como un rasgo persistente de los sistemas universitarios latinoamericanos. En esa línea de indagación, la interrogante que guía este estudio es: ¿qué barreras estructurales limitan el acceso a la educación superior en América Latina y cómo afectan a las poblaciones vulnerables? A partir de esta pregunta se plantea un análisis comparativo de barreras estructurales —territoriales, étnicas y sociales— y se proponen recomendaciones de política pública orientadas a la justicia social.

El acceso desigual a la educación superior en América Latina exige un marco teórico interdisciplinario que permita comprender las causas profundas de esta exclusión desde una perspectiva estructural. En este artículo, se entiende la equidad como la provisión de condiciones diferenciadas necesarias para alcanzar resultados justos, mientras que la justicia social se concibe como un principio normativo orientado a eliminar desigualdades históricas y estructurales, promoviendo la inclusión plena de los grupos tradicionalmente marginados. Ambos conceptos son complementarios y fundamentales para analizar la configuración de barreras en el sistema universitario regional.

La sociología crítica de la educación aporta herramientas conceptuales clave para comprender estos fenómenos. El trabajo de Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1990) destaca cómo el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales, al validar como un mérito formas del capital cultural y social distribuidas de manera desigual entre las personas. El capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y competencias valorizadas por las instituciones educativas, favorece a los estudiantes de sectores privilegiados, mientras que quienes provienen de contextos vulnerables arrastran desventajas acumuladas desde la educación primaria. Estas diferencias se ven amplificadas cuando las universidades no reconocen la diversidad cultural ni los saberes comunitarios. A su vez, el capital social, definido como el acceso a redes familiares o comunitarias que proveen información y apoyo, influye significativamente en el tránsito hacia y dentro de la educación superior. En América Latina, una alta proporción de estudiantes de primera generación universitaria carecen de estos referentes, lo cual dificulta su inserción, permanencia y éxito académico (Paredes-Chacín et al., 2020).

Desde una perspectiva normativa, el enfoque de justicia social en educación —basado en las teorías de las capacidades de Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2011)— sostiene que no basta con garantizar igualdad formal de oportunidades, sino que es necesario ofrecer condiciones reales y efectivas para que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación superior. Esto requiere políticas que compensen desigualdades estructurales y respondan a la diversidad de trayectorias y necesidades. Por su parte, la noción de justicia relacional propuesta por Nancy Fraser (2008) permite abordar dimensiones simbólicas y culturales de la exclusión, al enfatizar la necesidad de transformar relaciones de poder que perpetúan la subordinación y el desprestigio social. Así, la exclusión educativa no se limita a la pobreza económica, sino que incluye prácticas institucionales discriminatorias que refuerzan la inequidad.

Un enfoque adicional relevante es el de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991), el cual visibiliza la interacción entre diversas dimensiones de desigualdad como la clase social, el género, la etnicidad, la discapacidad o la orientación sexual. Las mujeres indígenas, las personas afrodescendientes, los estudiantes rurales y las personas con discapacidad enfrentan barreras múltiples que se potencian entre sí, y que dificultan aún más su acceso y permanencia en la universidad. En términos espaciales, el enfoque territorial de la desigualdad educativa subraya cómo la concentración de instituciones universitarias en centros urbanos margina a quienes residen en zonas rurales o periféricas. La falta de infraestructura, transporte, conectividad digital y oferta académica diversificada amplía estas brechas (Reimers, 2020).

A nivel institucional, persiste una fuerte segmentación del sistema de educación superior. Las universidades públicas, a menudo más prestigiosas y accesibles económicamente, imponen filtros de admisión muy exigentes, mientras que las privadas tienen altos costos, lo que limita las opciones para estudiantes de sectores populares. Como plantea Tinto (2012), la ampliación de cobertura no implica necesariamente mayor equidad si no va acompañada de mecanismos efectivos de inclusión y permanencia (Bernasconi & Pedraja-Rejas, 2018). En síntesis, este artículo propone una lectura estructural e integrada del problema al enfocarse en tres dimensiones analíticas que interactúan para configurar la exclusión educativa en América Latina: el territorio, como factor de segmentación espacial; la etnicidad, como eje de discriminación histórica y simbólica; y el capital social, como recurso relacional clave para el acceso y el éxito académicos.

Aunque la literatura ha abordado estas dimensiones por separado, pocos estudios las articulan de manera comparativa y regional. Este trabajo busca llenar ese vacío al ofrecer un enfoque holístico que dialogue con las realidades sociales latinoamericanas. Asimismo, se incorporan experiencias recientes de políticas afirmativas, programas de tutoría y reformas institucionales en países como México, Brasil y Colombia, los cuales ofrecen lecciones valiosas sobre estrategias efectivas para mitigar barreras estructurales.

A partir de este marco conceptual, se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo interactúan las barreras estructurales —territorio, etnicidad y capital social— para limitar el acceso a la educación superior en América Latina y qué estrategias han demostrado ser efectivas para mitigarlas? Este cuestionamiento permite conectar teoría y evidencia con el objetivo de formular recomendaciones de política pública orientadas a la equidad, la inclusión y la justicia social en los sistemas universitarios de América Latina.

2. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en la revisión documental y el análisis crítico de políticas educativas. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender en profundidad las estructuras sociales, políticas y culturales que configuran las desigualdades en el acceso a la educación superior en América Latina. A diferencia de los enfoques cuantitativos, los cuales priorizan la medición de variables, el presente trabajo busca explorar relaciones complejas, narrativas institucionales y dinámicas estructurales que no son fácilmente capturables mediante datos estadísticos convencionales.

La justificación del enfoque cualitativo se basa en que el fenómeno analizado —la exclusión estructural en la educación superior— involucra procesos históricos, simbólicos y normativos que requieren un abordaje interpretativo y crítico. Este tipo de enfoque permite examinar con mayor profundidad los discursos y prácticas institucionales que refuerzan la desigualdad, así como las experiencias de los sujetos sociales afectados por dichas barreras. Además, habilita una lectura transversal y contextualizada de documentos clave que articulan el diseño y la implementación de políticas educativas en distintos países latinoamericanos.

La estrategia metodológica se basa en el análisis de fuentes secundarias provenientes de tres tipos principales de documentos: literatura académica revisada por pares (artículos teóricos y empíricos); informes institucionales y técnicos de organismos internacionales y nacionales; y documentos normativos y planes estratégicos de educación superior. Los criterios de selección fueron la relevancia temática (acceso y exclusión en la educación superior); la rigurosidad académica o institucional; la cobertura geográfica (países de América Latina); y la vigencia temporal (preferencia por publicaciones entre el 2014 y el 2024). Se excluyeron textos de opinión, documentos no académicos sin respaldo empírico y estudios que no abordan de forma directa las problemáticas analizadas.

El análisis se organizó en dos fases complementarias. Primero, se elaboró una matriz de sistematización para clasificar los documentos por ejes temáticos: desigualdad socioeconómica, segmentación territorial, exclusión étnico-racial, capital social, políticas de admisión, financiamiento y cobertura institucional. En una segunda fase, se aplicó un análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2006), orientado a identificar patrones discursivos, vacíos normativos y contradicciones en las políticas educativas, así como estrategias que han mostrado resultados positivos. La triangulación de fuentes —entre literatura académica, informes institucionales y documentos normativos— permitió construir una mirada comparativa sobre siete países seleccionados: México, Brasil, Colombia, Perú, Chile, Argentina y Costa Rica. Estos países fueron elegidos por su diversidad de enfoques en materia de inclusión, cobertura y financiamiento de la educación superior, lo cual permite contrastar sus políticas, estrategias y resultados.

El análisis de las políticas educativas estuvo guiado por el marco teórico de la sociología crítica de la educación (Bourdieu & Lamaison, 1986; Marginson, 2016; Trow, 1973) y complementado por los enfoques de justicia social e interseccionalidad. Esto permitió no solo identificar qué políticas existen, sino también evaluar qué discursos legitiman su diseño y qué efectos generan en las poblaciones vulnerables.

Para garantizar la transparencia y la trazabilidad, la Tabla 1 resume las principales fuentes documentales utilizadas, clasificadas por tipo de documento, país, autor, año y tema central.

Tabla 1

Principales fuentes utilizadas en la revisión documental

N.º	Tipo de documento	País	Institución / Autor	Año	Tema central
1	Informe institucional	Regional	Unesco	2020	Desigualdad educativa y ODS 4 en América Latina
2	Informe institucional	Colombia	Banco Mundial	2022	Financiamiento y políticas públicas para la inclusión
3	Política pública	Chile	Ministerio de Educación de Chile	2022	Programa de acceso inclusivo a la educación superior
4	Artículo académico	Regional	Reimers	2020	Impacto de la pandemia en la equidad educativa
5	Informe de evaluación	Perú	Consejo Nacional de Educación	2020	Cobertura y calidad de la educación superior en sectores rurales
6	Artículo teórico	Internacional	Bourdieu & Lamaison	1986	Capital cultural y reproducción de desigualdades

Esta estrategia metodológica no pretende establecer generalizaciones estadísticas, sino interpretar patrones estructurales, identificar buenas prácticas y generar conocimiento contextualizado que oriente la formulación de políticas públicas inclusivas y sostenibles en América Latina.

3. RESULTADOS

Los hallazgos muestran patrones consistentes de desigualdad estructural en los países analizados:

- Desigualdad socioeconómica: el ingreso del hogar sigue siendo el principal determinante de acceso (Unesco, 2020).
- Brechas territoriales: en promedio, el 80 % de los estudiantes universitarios provienen de áreas urbanas (Banco Mundial, 2022).
- Exclusión étnica: persisten diferencias significativas en el acceso de comunidades indígenas y afrodescendientes (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2023; Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística [IBGE], 2023).
- Capital social: el nivel educativo y las redes familiares siguen siendo un predictor clave del éxito académico (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2023; Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2023).

En conjunto, estos resultados evidencian que las barreras estructurales persisten en toda la región, aunque con intensidades diferenciadas según país.

3.1 Desigualdad socioeconómica

Uno de los hallazgos más consistentes es que el nivel de ingresos del hogar sigue siendo el principal determinante del acceso a la educación superior en América Latina. Según la Unesco (2020), solo el 15 % de los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos

logran completar este nivel educativo, frente a más del 60 % de aquellos de hogares con mayores ingresos. Esta brecha refuerza la reproducción intergeneracional de la pobreza.

3.1.1 Barreras que afectan la permanencia en la educación superior

- Ausencia de referentes familiares universitarios
- Ingresos insuficientes para afrontar costos indirectos (transporte, alimentación, materiales)
- Falta de orientación vocacional efectiva
- Baja articulación con el mercado laboral

3.1.2 Implicaciones de política pública

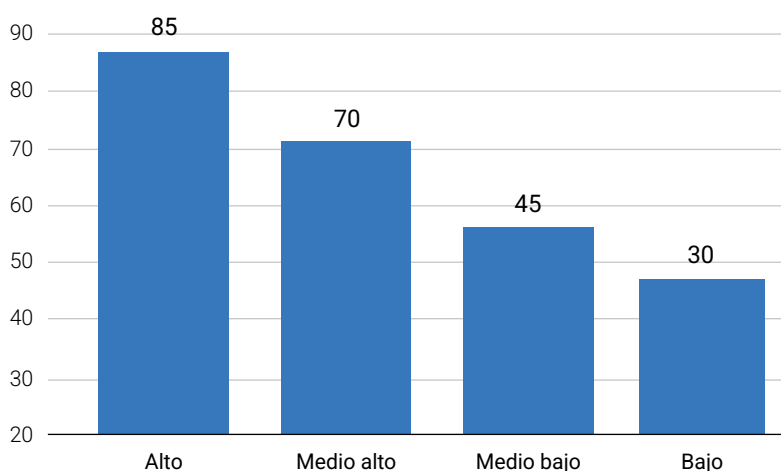
- Diseño de políticas de financiamiento progresivo
- Ampliación de becas y subsidios integrales, especialmente durante los primeros años de estudio
- Reforma de los sistemas de admisión para contemplar trayectorias escolares diferenciadas más allá de la meritocracia estándar

3.1.3 Brechas territoriales y urbanas-rurales

Los datos del Banco Mundial (2022) indican que el 80 % de los estudiantes universitarios en América Latina provienen de zonas urbanas, mientras solo el 20 % de zonas rurales. En países como Perú y Bolivia, la cifra en áreas rurales cae por debajo del 10 %. En la Figura 1, se observa la tasa de acceso a la educación superior según el nivel socioeconómico.

Figura 1

Tasa de acceso a la educación superior según nivel socioeconómico



Nota. Los datos provienen de *Higher Education Global Data Report: A Contribution to the World*, por Unesco, 2020 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859>).

3.1.4 Interpretación

Esta concentración urbana refleja una centralización histórica del sistema universitario. Las regiones rurales enfrentan una deficiente infraestructura educativa, un limitado acceso a la conectividad digital, y una escasa disponibilidad de transporte y oferta académica.

3.1.5 Recomendaciones

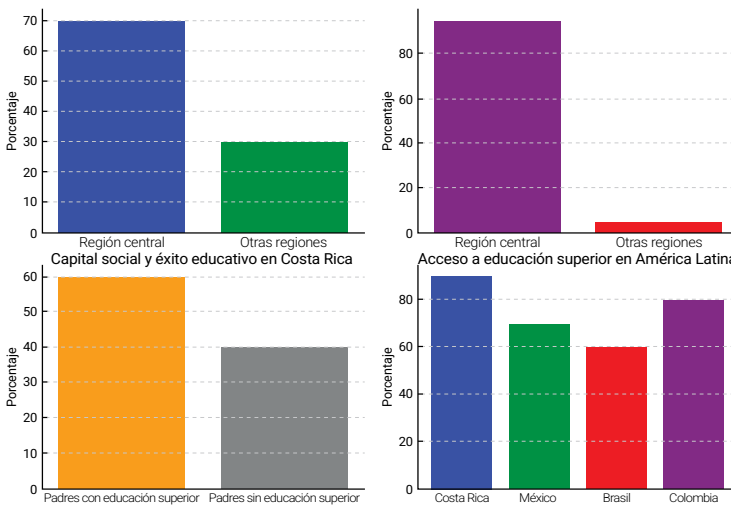
- Establecer programas de universidades regionales
- Fomentar la educación híbrida o a distancia con apoyo tecnológico
- Invertir en infraestructura educativa rural

3.2 Exclusión étnica e interseccionalidad

La discriminación estructural por origen étnico impacta negativamente en el acceso a la educación superior. En Brasil, solo el 30 % de los afrodescendientes acceden a la universidad, frente al 60 % de los blancos (IBGE, 2022). En México, solo el 12 % de las comunidades indígenas acceden a la educación superior, frente al 45 % de la población mestiza (CONAPRED, 2023). En la Figura 2, se observa que el acceso a la educación superior presenta marcadas desigualdades según el origen étnico y social en Costa Rica y otros países de América Latina. En el caso costarricense, la población no indígena muestra tasas de acceso significativamente más altas que las de la población indígena. Asimismo, se evidencian brechas asociadas al capital social y educativo del hogar, ya que los estudiantes cuyos padres cuentan con educación superior presentan mayores niveles de acceso en comparación con aquellos cuyos padres no la poseen. Finalmente, la comparación regional sugiere que Costa Rica mantiene niveles de acceso relativamente altos en relación con otros países latinoamericanos, aunque persisten desigualdades estructurales vinculadas al origen social y étnico.

Figura 2

Acceso a la educación superior según origen étnico



Nota. Los datos proceden de *Social inequalities due to color or race in Brazil*, por IBGE, 2023; *Informe anual 2023*, por CONAPRED, 2023; y *Estadísticas por tema: educación y grupos étnicos*, por Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2023.

3.2.1 Interpretación

Estas brechas evidencian una exclusión estructural por barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas. Las políticas de acción afirmativa (cuotas, becas étnicas, entre otras) han tenido un impacto limitado.

3.2.2 Recomendaciones

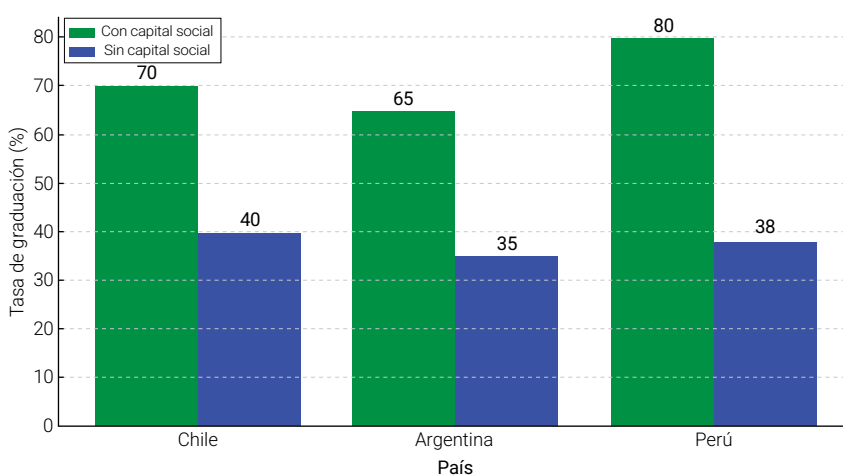
- Ampliar los programas específicos de ingreso para estudiantes indígenas y afrodescendientes
- Promover el acompañamiento académico y culturalmente pertinente
- Capacitar al personal docente en inclusión y diversidad

3.3 Influencia del capital social

El capital social —como el nivel educativo de los padres o la existencia de redes de apoyo— es un predictor significativo del éxito educativo. En Chile, por ejemplo, el 70 % de los estudiantes universitarios tienen al menos un padre con estudios superiores (Mineduc, 2023). Por otro lado, en Argentina, según información del INDEC (2022), el 65 % de los estudiantes accede a redes de apoyo profesional y familiar. En el Perú, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2023), la tasa de graduación de estudiantes con apoyo familiar es del 80 %, frente al 40 % de quienes no cuentan con él. En la Figura 3, se observa una relación significativa entre el capital social y el éxito educativo, medida a través de la tasa de graduación en Chile, Argentina y Perú. En los tres países, los estudiantes que cuentan con capital social presentan tasas de graduación considerablemente más altas que aquellos que no disponen de este recurso, lo que evidencia la influencia de los factores sociales en los resultados educativos. Estas diferencias sugieren que el capital social actúa como un elemento clave en la permanencia y culminación de los estudios superiores en la región.

Figura 3

Correlación entre capital social y éxito educativo



Nota. Los datos proceden de *Estadísticas de educación superior*, por Mineduc, 2023; *Estadísticas por tema: educación*, por INDEC, 2023; y *Educación superior y otros indicadores educativos*, por INEI, 2023.

3.3.1 Interpretación

El capital social familiar facilita el acceso a becas, información vocacional y redes de contacto universitario, mientras que su ausencia limita el rendimiento académico y la permanencia.

3.3.2 Recomendaciones

- Implementar programas de mentoría institucional para estudiantes sin redes familiares educativas
- Reforzar los servicios de orientación vocacional y apoyo psicoeducativo

3.4 Análisis del caso de Costa Rica

Costa Rica invierte el 7,1 % de su PIB en educación (Arias Ortiz, 2019), cifra superior al promedio regional (4,8 %). No obstante, los datos muestran desafíos persistentes. El 70 % de los estudiantes universitarios costarricenses residen en la Región Central. Asimismo, las poblaciones indígenas están subrepresentadas. A esto se suma el hecho de que las tasas de deserción universitaria en el país se sitúan entre el 32 % y el 54 %, cifras que son similares o incluso superiores a las de otros países con menor inversión en educación (Fernández-Martín et al., 2019).

3.4.1 Observaciones clave

- La centralización educativa limita la equidad territorial.
- El capital educativo familiar influye en el acceso y permanencia.

3.4.2 Recomendaciones

- Descentralizar la oferta educativa
- Fortalecer las políticas de acceso y permanencia para estudiantes indígenas y de regiones periféricas

3.4.3 Comparación internacional y aprendizajes globales

Países como Finlandia, Corea del Sur y Noruega han logrado reducir desigualdades educativas mediante el financiamiento público universal, el establecimiento de alianzas entre gobiernos locales y universidades, y el apoyo psicopedagógico y las tutorías desde la educación secundaria.

3.4.4 Relevancia para América Latina

El caso de Finlandia destaca la equidad desde la base escolar, lo que se traduce en una mayor igualdad en lo que respecta al acceso universitario. Por su parte, Corea del Sur ofrece orientación vocacional intensiva, la cual es combinada con altas expectativas académicas. Noruega ha establecido un sistema de becas y préstamos estatales, el cual permite el acceso sin importar el nivel socioeconómico. América Latina podría adaptar estos modelos mediante políticas contextualizadas que reconozcan su diversidad cultural, geográfica y socioeconómica.

3.4.5 El caso de Costa Rica: análisis comparado

Como es usual, Costa Rica se erige como un ejemplo en la región por invertir en educación: destina más del 7 % de su PIB al sector, una muestra de su compromiso con la educación como

pilar del desarrollo social. Pero la evidencia cualitativa revisada muestra que invertir más dinero no es suficiente para lograr un acceso justo a la educación superior. En la práctica, persisten brechas asociadas a la concentración geográfica de la matrícula y a la limitada inclusión de poblaciones indígenas y de regiones periféricas. De hecho, el *Estudio de caracterización de la población estudiantil universitaria estatal 2022* reporta que alrededor del 70 % del estudiantado universitario reside en la Región Central, lo que confirma una marcada centralización del acceso y una menor representación de territorios periféricos (Corrales Bolívar et al., 2023).

Desde una perspectiva comparada latinoamericana, la literatura revisada indica que los países siguen caminos distintos en cuanto a financiamiento, acceso y logros educativos. Estas diferencias no dependen únicamente del nivel de inversión, sino también de cómo se organizan los sistemas de educación superior, qué políticas se priorizan y qué tan articuladas están las universidades con estrategias de inclusión y acompañamiento para estudiantes vulnerables.

En ese contexto, desde el enfoque cualitativo se argumenta que las desigualdades educativas en la educación superior latinoamericana no dependen exclusivamente de la cantidad de recursos, sino de la combinación de factores estructurales (territoriales, étnicos y de capital social) que configuran las trayectorias educativas. Por eso, para cerrar brechas se necesitan abordajes sistémicos que integren financiamiento progresivo, descentralización de la provisión educativa y apoyos académicos y psicosociales continuos, con foco en poblaciones históricamente excluidas.

Los hallazgos evidencian que las barreras estructurales no son meramente educativas, sino también económicas, territoriales, sociales y simbólicas. A pesar de ciertos avances normativos, persisten profundas desigualdades que impiden el acceso equitativo a la educación superior en América Latina. Por tanto, se requiere una reforma educativa estructural que redistribuya equitativamente el financiamiento público; que articule políticas de inclusión territorial y étnica; que acompañe el tránsito educativo con programas de mentoría y apoyo financiero; y que fortalezca la infraestructura digital pospandémica. Solo mediante una respuesta coordinada, comparativa e inclusiva se podrá transformar la educación superior en un motor real de justicia social, cohesión y desarrollo sostenible para América Latina.

4. DISCUSIÓN

Los resultados revelan que las desigualdades estructurales en América Latina no son fenómenos aislados, sino parte de procesos históricos, sociales y económicos profundamente arraigados. Comparada con regiones como Europa y Asia, la región mantiene sistemas segmentados que reproducen inequidades (Marginson, 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2021). Se observa que, aun en contextos de alta inversión educativa como en Costa Rica, la concentración territorial y la exclusión étnica limitan la equidad real. Los casos internacionales (Finlandia, Corea del Sur, Noruega) muestran que la inclusión requiere no solo de financiamiento, sino de políticas universales de acompañamiento académico y socioeconómico. En este sentido, la implementación de políticas públicas inclusivas no solo constituye un imperativo moral desde la óptica de los derechos humanos, sino una estrategia clave para el desarrollo estructural. Programas como becas, subsidios integrales, mentorías y admisiones diferenciadas deben ser diseñados con enfoques territoriales, interseccionales y basados en evidencia, para responder a las diversas realidades de los países latinoamericanos.

El caso de Costa Rica resulta paradigmático: a pesar de invertir más del 7 % de su PIB en educación —el porcentaje más alto de la región—, persisten desigualdades importantes en

cuanto al acceso a educación según región, origen étnico y capital familiar. Esto demuestra que la inversión económica, si no va acompañada de una distribución equitativa y de políticas focalizadas, no garantiza una inclusión real. A su vez, la alta tasa de deserción universitaria en países como México, Brasil y Colombia, incluso con expansiones de cobertura, refleja la urgencia de reforzar el acompañamiento académico y socioeconómico desde el ingreso hasta la graduación.

Comparado con regiones como Europa occidental y el este asiático, América Latina aún no ha logrado articular un enfoque sistémico entre los distintos niveles de educación, los mercados laborales y las políticas de bienestar. En la literatura académica (Marginson, 2016; Torres & Schugurensky, 2002), se argumenta que el fracaso de esta articulación refuerza la fragmentación y produce sistemas universitarios estratificados, en los que los beneficios de la educación superior se concentran en élites sociales, económicas y urbanas. Por tanto, este estudio concluye que superar las desigualdades en la educación superior en América Latina requiere transformaciones estructurales profundas, que incluyan un modelo de financiamiento solidario y progresivo; una reforma en los mecanismos de admisión y retención; un fortalecimiento de la oferta educativa en zonas rurales e indígenas; y un diseño institucional orientado a la justicia social y territorial.

Finalmente, se destaca la importancia de adoptar una mirada comparativa internacional, tanto para identificar buenas prácticas como para evaluar críticamente la viabilidad de transferir modelos exitosos a los contextos latinoamericanos. La integración de evidencia global desde bases como Scopus y Web of Science permite sustentar con mayor rigor propuestas de política basadas en experiencias efectivas y comprobadas. Solo a través de un compromiso sostenido con la equidad, la inclusión y el desarrollo humano será posible garantizar que la educación superior se convierta en un verdadero motor de transformación social y no en un mecanismo de perpetuación de privilegios.

Los resultados de este estudio subrayan la importancia de abordar la desigualdad estructural a través de políticas públicas inclusivas. La implementación de programas de apoyo financiero, como becas y subsidios, así como iniciativas de mentoría y orientación, son esenciales para garantizar que los estudiantes de sectores vulnerables tengan la oportunidad de acceder, permanecer y graduarse de la educación superior. Sin embargo, para que estas políticas sean efectivas, es crucial que se implementen de manera equitativa y se adapten a las realidades locales de cada país o región dentro de América Latina.

En términos de comparaciones globales, se observa que, en otras regiones, como Asia y Europa, las estrategias de inclusión educativa han sido más efectivas. En países como Finlandia y Corea del Sur, la igualdad en el acceso a la educación superior se ha logrado mediante un enfoque integral que incluye no solo la financiación pública, sino también una fuerte colaboración entre universidades y gobiernos locales para asegurar que las políticas lleguen a todas las comunidades (Siri et al., 2022). Este contraste resalta la necesidad de un enfoque más robusto en América Latina, donde las políticas educativas aún no han logrado superar las barreras de acceso, especialmente en áreas rurales y entre poblaciones étnicas y raciales marginadas.

Además, las implicaciones de estas desigualdades son profundas. La exclusión de los jóvenes de sectores marginados del sistema educativo superior perpetúa el ciclo de pobreza intergeneracional, limitando el desarrollo económico y la movilidad social. Las investigaciones de Reimers (2020) muestran que las sociedades con mayor equidad en el acceso a la educación superior tienen tasas de crecimiento económico más altas y una mayor cohesión social. En

este sentido, la lucha por la equidad educativa no solo es una cuestión de justicia social, sino también de desarrollo económico sostenible.

Los resultados obtenidos en este estudio refuerzan la necesidad urgente de implementar políticas públicas inclusivas para mejorar el acceso a la educación superior en América Latina. Es fundamental que los Gobiernos de la región adopten un enfoque más equitativo en la distribución de recursos educativos, a través de la promoción de programas de apoyo financiero, mentoría y políticas de inclusión. Al hacerlo, no solo se garantizará una mayor equidad en el acceso, sino que también se contribuirá al desarrollo económico y social de la región a largo plazo.

4.1 Distribución de estudiantes universitarios por región geográfica en América Latina

Según información del Banco Mundial, en relación con la desigualdad en la distribución de la formación universitaria entre zonas urbanas y rurales en América Latina, en promedio el 80 % de los estudiantes universitarios proviene de zonas urbanas, mientras que solo el 20 % proviene de zonas rurales (Banco Mundial, 2022). En países como Brasil y México, el porcentaje de estudiantes rurales en universidades públicas es del 15 % y 18 %, respectivamente (INEI, 2023). En cuanto a Bolivia y Perú, las zonas rurales tienen una tasa de acceso a la educación superior inferior al 10 %. Los datos reflejan una marcada desigualdad en el acceso a la educación superior entre zonas urbanas y rurales. Esto se debe a la escasez de universidades en regiones alejadas, a limitaciones económicas y a una menor preparación en la educación secundaria. La concentración de infraestructura educativa en las ciudades perpetúa esta exclusión, lo que limita la movilidad social de los jóvenes rurales.

4.2 Tasa de acceso a la educación superior según origen étnico

Se evidencia una marcada desigualdad en el acceso a la educación superior por parte de los distintos grupos étnicos en Brasil; únicamente el 30 % de la población afrodescendiente accede a la universidad, en contraste con el 60 % de la población blanca (IBGE, 2023). En México, la tasa de acceso a la educación superior entre las comunidades indígenas es del 12 %, frente al 45 % de la población mestiza (CONAPRED, 2023). En Colombia, el acceso a la universidad para la población afrodescendiente es del 20 %, mientras que para los blancos y mestizos este supera el 50 % (DANE, 2023).

La brecha de acceso a la educación superior entre grupos étnicos evidencia una exclusión estructural histórica. La discriminación, las desigualdades socioeconómicas y la falta de políticas de inclusión afectan directamente a estos grupos. Aunque en algunos países se han implementado cuotas y programas de becas, los resultados siguen siendo limitados para reducir la brecha.

4.3 Relación entre capital social y éxito educativo

La correlación entre el capital social familiar y el acceso a la educación superior se evidencia en Chile, donde el 70 % de los estudiantes universitarios provienen de familias en las que al menos uno de los padres cuenta con educación superior (Mineduc, 2023). En Argentina, el 65 % de los estudiantes de nivel universitario pertenecen a familias con redes sociales y contactos profesionales (INDEC, 2023). En el Perú, los estudiantes con apoyo familiar activo tienen una tasa de graduación del 80 %, mientras que aquellos sin redes de apoyo tienen una tasa inferior al 40 % (INEI, 2023).

El capital social desempeña un papel crucial en la permanencia y en el éxito en la educación superior. Las familias con mayores redes de contacto facilitan información, oportunidades de becas y acceso a universidades de prestigio. Por otro lado, los estudiantes de entornos sin apoyo social enfrentan mayores desafíos para completar sus estudios, lo cual perpetúa la desigualdad intergeneracional. Se analiza la correlación entre el capital social familiar y el acceso a la educación superior, destacando que los estudiantes con mayor capital social presentan mayores probabilidades de ingresar y completar estudios universitarios.

4.4 Distribución de estudiantes universitarios por región geográfica en Costa Rica

Según el *Estudio de caracterización de la población estudiantil universitaria estatal 2022* (Corrales Bolívar et al., 2023), la distribución de estudiantes universitarios según su región de residencia es la siguiente: aproximadamente el 70 % de los estudiantes universitarios residen en la Región Central, mientras que el 30 % restante proviene de otras regiones como Pacífico, Huetar, Chorotega y Brunca. Estos datos indican una concentración significativa de estudiantes en la Región Central, donde se ubican las principales universidades del país, lo que sugiere una menor representación de estudiantes de zonas rurales y periféricas.

4.5 Tasa de acceso a la educación superior según origen étnico

La información específica sobre la tasa de acceso a la educación superior desglosada por origen étnico en Costa Rica es limitada. Sin embargo, estudios como "Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior" (Carvajal-Jiménez et al., 2017) señalan que las poblaciones indígenas enfrentan barreras significativas para acceder a la educación superior, lo cual incluye limitaciones económicas, geográficas y culturales. Aunque ha habido avances en políticas inclusivas, la representación de estudiantes indígenas en las universidades públicas sigue siendo baja.

4.6 Escolaridad de los progenitores

Se observa que un porcentaje considerable de estudiantes proviene de familias en las que al menos uno de los padres posee educación superior. Este dato sugiere que el capital social y educativo de la familia influye en el acceso y permanencia en la educación superior, ya que los estudiantes con padres más educados pueden recibir mayor apoyo y orientación en su trayectoria académica. Es importante destacar que, aunque existen esfuerzos por parte de las instituciones educativas para promover la inclusión y la equidad, persisten desafíos significativos para garantizar un acceso equitativo a la educación superior en Costa Rica.

Las comparaciones presentadas revelan disparidades significativas en el acceso y la permanencia en la educación superior en América Latina, influenciadas por barreras geográficas, étnicas y socioeconómicas. A pesar de los avances en la expansión de la educación superior en la región, persisten desigualdades que afectan a diversos grupos poblacionales. Por ejemplo, aunque la participación de las mujeres ha aumentado en las últimas décadas, aún existen brechas en función del género y otros determinantes sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura et al., 2022).

En el caso de Costa Rica, a pesar de ser el país de la región que más invierte en educación, con un 7,1 % de su PIB frente a un promedio regional de 4,8 % (Arias Ortiz, 2019), se observan desafíos persistentes. La concentración de estudiantes en la Región Central sugiere una centralización de recursos educativos, lo que podría limitar el acceso para

estudiantes de zonas rurales y periféricas. Además, las poblaciones indígenas enfrentan barreras significativas para acceder a la educación superior, incluidas las limitaciones económicas, geográficas y culturales, lo que resulta en una baja representación en las universidades públicas (Programa Estado de la Nación, 2020).

El capital social también desempeña un papel crucial en el éxito educativo. Estudiantes provenientes de familias con mayor nivel educativo y redes de apoyo sólidas tienen más probabilidades de acceder y completar estudios universitarios. Esta realidad perpetúa ciclos de desigualdad, ya que aquellos sin dicho capital social enfrentan mayores barreras para avanzar en su formación académica (Chiroleu, 2024). Para abordar estas inequidades, es esencial implementar políticas públicas que promuevan la inclusión y la equidad en la educación superior, de tal forma que se asegure que todos los estudiantes, independientemente de su origen geográfico, étnico o socioeconómico, tengan oportunidades reales de acceso y éxito en el ámbito universitario.

El análisis del caso de Costa Rica se complementa con otras dimensiones que refuerzan la discusión sobre la desigualdad y la exclusión en la educación superior en América Latina. Algunas de estas dimensiones adicionales incluyen:

- **Gasto público en educación como porcentaje del PIB.** Este análisis compara la inversión en educación de Costa Rica, México, Brasil y Colombia, utilizando datos del Banco Mundial (2022). Por ejemplo, en el 2020 Brasil destinó el 5,8 % de su PIB a la educación, mientras que Colombia asignó el 5,3 %.
- **Tasa de deserción universitaria por nivel socioeconómico.** Aunque no se dispone de datos específicos para todos los países mencionados, estudios como el de Abarca Rodríguez y Sánchez Vindas (2005) indican que, en la Universidad de Costa Rica, las cohortes de 1993 a 1998 presentaron tasas de deserción de entre el 36 % y el 45 %, siendo estas más altas en áreas como ciencias básicas, artes y letras.
- **Distribución de universidades públicas y privadas por país.** Este análisis muestra la proporción de instituciones de educación superior públicas y privadas en cada país, y permite destacar la accesibilidad y las posibles barreras económicas que enfrentan los estudiantes.
- **Relación entre matrícula universitaria y nivel de empleo juvenil.** Este análisis examina la correlación entre la tasa de matrícula en educación superior y el desempleo juvenil en los países seleccionados, utilizando datos disponibles del Banco Mundial. Los resultados indican que Costa Rica es el país que destina el mayor porcentaje de su PIB a la educación superior (6,5 %), seguido de Brasil (5,8 %), Colombia (5,3 %) y México (4,3 %). Estos datos reflejan diferencias significativas en la inversión educativa entre los países analizados. La elevada inversión de Costa Rica en educación superior es coherente con su tradición de priorizar el acceso educativo como una herramienta para el desarrollo social y económico (Unesco, 2022). En contraste, México presenta el menor porcentaje de gasto público, lo que sugiere que su sistema de educación superior depende en mayor medida de la inversión privada, lo cual puede profundizar las desigualdades en el acceso.
- **Equidad y eficiencia en el gasto educativo.** Estudios previos han demostrado que un mayor gasto en educación está correlacionado con mejores tasas de matrícula y calidad educativa (OCDE, 2021). Sin embargo, no basta con asignar recursos; la eficiencia y equidad en su distribución son clave para garantizar un impacto positivo en el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema universitario.

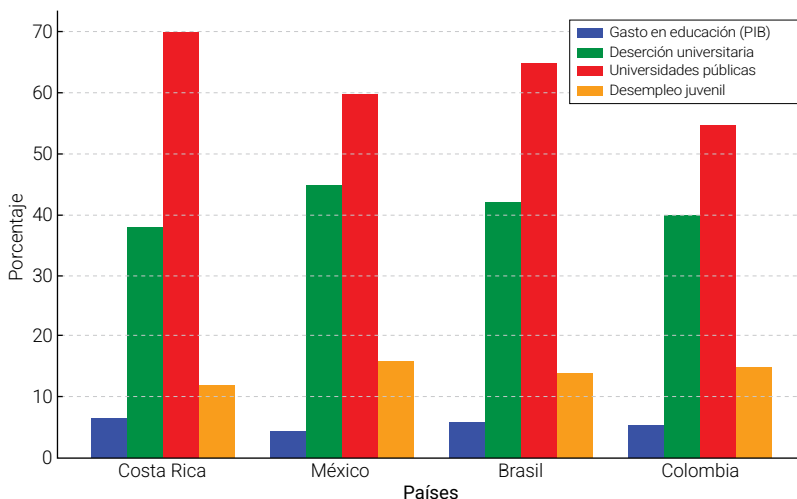
La tasa de deserción universitaria es alta en todos los países analizados, pero México lidera la lista con un 45 %, seguido de Brasil (42 %), Colombia (40 %) y Costa Rica (38 %). A pesar de que Costa Rica invierte más en educación superior, su tasa de deserción sigue siendo significativa, lo que sugiere que otras barreras como la desigualdad socioeconómica, el acceso a financiamiento estudiantil y el mercado laboral también influyen en la permanencia estudiantil.

En México, la combinación de menor inversión pública y altos costos indirectos de la educación (transporte, materiales, manutención) contribuye a la elevada deserción, lo que afecta especialmente a estudiantes de bajos ingresos (Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2022). En Brasil y Colombia, la deserción está vinculada a la falta de apoyo financiero, la precariedad del empleo juvenil y la calidad desigual entre instituciones públicas y privadas. Las altas tasas de abandono universitario reflejan un problema estructural que afecta la movilidad social y la reducción de la desigualdad. Sin estrategias de retención, como becas, mentorías y apoyo académico, estos países seguirán enfrentando dificultades para garantizar el éxito educativo de sus jóvenes.

En la Figura 5, se comparan los países de Costa Rica, México, Brasil y Colombia a partir de cuatro indicadores del sistema educativo: gasto público en educación superior como porcentaje del PIB, deserción universitaria, porcentaje de universidades públicas y desempleo juvenil. Los resultados evidencian contrastes significativos entre los países, como el mayor esfuerzo de Costa Rica en inversión pública y la elevada proporción de universidades públicas en la región, así como los altos niveles de deserción y desempleo juvenil observados en algunos casos.

Figura 5

Comparación global de indicadores educativos en América Latina



Nota. Los datos proceden de *World development indicators*, por Banco Mundial, 2022; y *Higher education global data report: A contribution to the World*, por Unesco, 2022.

La Tabla 2 presenta un conjunto de recomendaciones de política pública orientadas a reducir la desigualdad educativa en América Latina, organizadas según distintas dimensiones estructurales. Estas propuestas abordan factores territoriales, étnicos, socioeconómicos,

institucionales y de capital social que inciden en el acceso y la permanencia en la educación superior.

Tabla 2

Recomendaciones de política pública para reducir la desigualdad educativa en América Latina

Dimensión estructural	Recomendaciones clave
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> – Expansión de universidades regionales – Educación híbrida – Programas de conectividad digital
Etnicidad	<ul style="list-style-type: none"> – Políticas de acción afirmativa – Cuotas étnicas – Formación docente intercultural
Capital social	<ul style="list-style-type: none"> – Programas de mentoría universitaria – Orientación vocacional en secundaria – Apoyo psicosocial
Socioeconómica	<ul style="list-style-type: none"> – Becas integrales (manutención, transporte) – Sistemas de admisión diferenciados – Subsidios para estudiantes de primera generación
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> – Articulación universidad-comunidad-empresa – Modelos de seguimiento académico – Centros de apoyo estudiantil en campus

5. IMPLICANCIAS TEÓRICAS

Este estudio aporta un marco integrado para comprender la exclusión en educación superior como fenómeno sistémico que articula tres ejes estructurales —territorio, etnicidad y capital social— y sus efectos acumulativos (interseccionalidad). Teóricamente, esto extiende la sociología de la reproducción (por ejemplo, los capitales cultural y social) al nivel mesoinstitucional, al mostrar cómo los filtros de admisión, la concentración territorial de la oferta y las prácticas culturales median entre desigualdades macro y trayectorias micro de los estudiantes. Las consecuencias de estos hallazgos para la teoría sugieren que es necesario modelar la equidad desde una lógica multinivel (macro-meso-micro), en la que la igualdad de oportunidades requiera especificar condiciones de capacidad (apoyos diferenciados) y mecanismos (redes, tutorización, pertinencia cultural) que conviertan aperturas formales en conversiones efectivas de acceso, permanencia y logro.

6. IMPLICANCIAS PRÁCTICAS

En política pública y en gestión universitaria, los hallazgos sugieren una mezcla de posibles intervenciones que combinen medidas universales (financiamiento suficiente, servicios de bienestar, datos abiertos) con focalización en grupos históricamente excluidos: descentralización (sedes o *hubs* regionales e infraestructura de conectividad), mérito contextual y trayectorias múltiples en los procesos de admisión, becas de manutención (no solo matrícula) y acompañamiento académico-psicosocial (propedéuticos, tutorías, mentoría entre pares y egresados), especialmente para la primera generación que accede a educación superior. La aplicabilidad de estas intervenciones es mayor en contextos con segmentación institucional

y centralización urbana; exige, además, la puesta en práctica de tableros de seguimiento desagregados (territorio, etnicidad, primera generación) y una evaluación de impacto, a fin de escalar solo aquello que demuestre reducción de brechas en acceso, retención y titulación.

En conclusión, las barreras estructurales que limitan el acceso a la educación superior en América Latina constituyen un entramado complejo en el que se superponen factores territoriales, étnicos y sociales. La expansión de cobertura, por sí sola, no garantiza equidad si no va acompañada de políticas inclusivas y sostenidas. Este estudio demuestra que las transformaciones estructurales requieren no solo mayor inversión pública, sino también diseños institucionales que aseguren la permanencia y el éxito académico de poblaciones históricamente excluidas. Retomar las preguntas de investigación planteada —¿cómo interactúan las barreras estructurales en la educación superior y qué estrategias son efectivas para mitigarlas?— permite subrayar que la clave radica en combinar políticas afirmativas con mecanismos de acompañamiento académico y socioeconómico. De este modo, la educación superior puede convertirse en un motor de justicia social y desarrollo sostenible, en lugar de perpetuar privilegios y desigualdades.

7. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Este estudio, de enfoque cualitativo basado en revisión documental y comparación regional, presenta limitaciones inherentes a la dependencia de fuentes secundarias con definiciones, coberturas temporales y niveles de calidad heterogéneos. La ausencia de datos primarios —como entrevistas, encuestas o estudios de caso— restringe la exploración de mecanismos causales y de las experiencias subjetivas de los actores involucrados. Asimismo, las diferencias metodológicas y la disponibilidad desigual de información entre países pueden afectar la comparabilidad de los resultados, especialmente en dimensiones como el género, la discapacidad, la migración o las identidades étnicas múltiples.

Para investigaciones futuras, se recomienda avanzar hacia diseños mixtos y longitudinales que integren la recopilación de datos primarios, evaluaciones de impacto de políticas y análisis subnacionales georreferenciados. Resulta pertinente armonizar métricas de capital social y pertenencia étnica, así como desarrollar estudios que analicen la evidencia post-COVID-19 en el acceso y la permanencia en la educación superior. También se sugiere pilotear intervenciones, como mentorías, programas propedéuticos o becas de manutención, con seguimiento a la retención y la graduación, incorporar metodologías participativas con pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, y evaluar el impacto de la conectividad digital y los modelos híbridos desde una perspectiva de costo-efectividad.

8. CONCLUSIONES

Los hallazgos muestran que la exclusión en el acceso y la permanencia en la educación superior latinoamericana obedece a mecanismos estructurales interrelacionados: la concentración urbana de la oferta y los servicios educativos, que restringe las trayectorias de jóvenes de zonas rurales y periféricas; la existencia de brechas étnicas persistentes que reflejan exclusión histórica y prácticas institucionales no corregidas plenamente; y los déficits de capital social en estudiantes de primera generación, los cuales dificultan la transición, la permanencia y el éxito académicos. Estas dimensiones se acumulan (interseccionalidad), de modo que la combinación de origen rural, identidad indígena o afrodescendiente y ausencia de redes universitarias multiplica las probabilidades de no ingresar a la educación superior o de abandonarla tempranamente. La expansión de la

cobertura, por sí sola, no garantiza la equidad si aquella no está acompañada de dispositivos efectivos de inclusión y permanencia.

Comparativamente, la región muestra patrones comunes, pero con intensidades diferenciadas por país; allí donde se han combinado medidas afirmativas con apoyos académicos y psicosociales sostenidos, las brechas se reducen más visiblemente. La contribución de este estudio radica en integrar territorio, etnicidad y capital social en una lectura regional comparativa, ofreciendo un marco analítico para pasar de la igualdad formal a la equidad sustantiva y para orientar políticas que remuevan barreras estructurales de manera coordinada y evaluable.

9. RECOMENDACIONES

Para cerrar las brechas territoriales, se recomienda descentralizar la oferta mediante sedes y *hubs* regionales articulados con la educación secundaria y técnica, fortaleciendo la conectividad digital, el transporte y la movilidad estudiantil (becas de traslado y alojamiento). Esta expansión debe ir acompañada de programas de nivelación previos a la admisión (matemática, lectura académica, competencias digitales) y con un seguimiento intensivo durante el primer año, a fin de reducir el choque de transición que suele afectar a estudiantes rurales y de periferias.

En cuanto a la etnicidad y a la pertinencia cultural, es clave reforzar cuotas y becas dirigidas a pueblos indígenas y población afrodescendiente por medio de la vinculación con tutorías y consejería obligatoria (académica y psicosocial). Paralelamente, se debe integrar la pertinencia cultural en el currículo y en la práctica docente (formación del profesorado, codiseño de contenidos y metodologías con representantes comunitarios), para evitar la asimilación acrítica y construir entornos de aprendizaje en los que las identidades culturales sean un activo y no un obstáculo.

Para el desarrollo del capital social, las instituciones deberían institucionalizar programas para estudiantes de primera generación que incluyan una inducción extendida, mentoría entre pares, círculos de estudio y alfabetización universitaria (gestión del tiempo, uso del sistema de gestión del aprendizaje [*learning management system*, LMS]). La activación de redes de egresados como mentores, junto con prácticas tempranas y vínculos con empleadores, ayuda a traducir el progreso académico en oportunidades laborales, lo cual reduce la deserción por falta de referentes y el desarrollo de expectativas realistas.

Respecto de la admisión y el éxito estudiantil, se propone migrar de esquemas rígidos y puramente selectivos a modelos progresivo-inclusivos que combinen exámenes con mérito contextual y trayectorias múltiples (propedéuticos, cursos puente, etcétera). Una vez que los estudiantes han ingresado a la educación superior, las instituciones deben implementar sistemas de alerta temprana que aprovechen datos de asistencia, rendimiento y uso del LMS para activar protocolos de intervención como tutorías, ajustes de carga académica y apoyos de emergencia. Asimismo, la flexibilidad curricular —mediante rutas modulares y mecanismos de reingreso ágil— debe permitir pausas en la trayectoria académica sin penalizar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. La flexibilidad curricular (rutas modulares, reingresos ágiles) debe permitir pausas sin penalizar trayectorias de estudiantes vulnerables.

En lo que respecta al financiamiento, las becas de matrícula deben complementarse con estipendios de manutención condicionados al avance académico, y priorizar los hogares rurales y de bajos ingresos. Es recomendable implementar aranceles diferenciados y fondos de emergencia que amortigüen *shocks* (por razones de salud, el desempleo imprevisto de un familiar,

etcétera), los cuales suelen precipitar el abandono. Además, conviene facilitar regímenes trabajo-estudio y contratos de aprendizaje que compatibilicen ingresos y continuidad académica.

En la gestión institucional, se requieren tableros de seguimiento con desagregación territorial y étnica (ingreso, retención, graduación, titulación) y metas públicas de cierre de brechas, y vincular parte del presupuesto a resultados de equidad. De forma complementaria, se deben realizar auditorías de sesgos en los procesos de admisión, evaluación y permanencia, y encuestas periódicas de experiencia estudiantil que alimenten ciclos de mejora continua.

Finalmente, la sostenibilidad de estas medidas exige coordinación intersectorial entre las áreas de educación, trabajo y desarrollo social, para construir rutas de transición (orientación vocacional, pasantías, empleo juvenil) y evaluación rigurosa de los programas (pilotos, diseños cuasiexperimentales y análisis de costo-efectividad). La evidencia generada debe transparentarse y escalar únicamente hacia aquellas intervenciones que demuestren impacto en el acceso, la permanencia y la graduación con equidad.

DECLARACIONES

Disponibilidad de datos

Los datos utilizados y analizados durante el desarrollo de este estudio no se encuentran disponibles públicamente, pero pueden ser solicitados al autor correspondiente previa justificación académica.

Uso de inteligencia artificial

El autor declara que la inteligencia artificial fue utilizada exclusivamente como herramienta de apoyo editorial (corrección y mejora de redacción), sin intervención en la generación del contenido, análisis ni conclusiones.

Conflicto de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés relacionados con la elaboración o publicación de este artículo.

Financiamiento

El estudio no recibió financiamiento.

Contribución de los autores (CRediT)

IBRS: conceptualización, revisión de literatura, diseño metodológico, recolección y sistematización de datos, análisis de resultados, redacción del borrador inicial, revisión y edición del manuscrito, supervisión académica y validación teórica.

Aprobación ética

No fue necesaria la aprobación ética para la realización de este estudio, dado que este se basa en análisis teóricos y en la revisión de información secundaria, sin intervención de sujetos humanos ni animales.

Declaración de originalidad

Se declara que el manuscrito es original, no ha sido publicado previamente ni se encuentra en proceso de revisión en otra revista. Todos los resultados y conclusiones derivan del trabajo de investigación realizado.

REFERENCIAS

- Abarca Rodríguez, A., & Sánchez Vindas, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9186>
- Arias Ortiz, E. (2019, 26 de abril). *La educación superior en Costa Rica: ¿un sueño inalcanzable?* Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/costarica/>
- Banco Mundial. (2022). *World development indicators* [Base de datos]. <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>
- Bernasconi, A., & Pedraja-Rejas, L. (2018). Calidad y equidad: desafíos estratégicos para la educación superior de América Latina. *Interciencia*, 43(6), 397-399. <https://www.redalyc.org/journal/339/33957447001/html/>
- Bourdieu, P., & Lamaison, P. (1986). From rules to strategies: An interview with Pierre Bourdieu. *Cultural Anthropology*, 1(1), 110-120.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trad.). Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carvajal-Jiménez, V., Cubillo-Jiménez, K. A., & Vargas-Morales, M. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: una alternativa de formación. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-31.
- Chen, M.-K., & Shih, Y.-H. (2025). The role of higher education in sustainable national development: Reflections from an international perspective. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(4), 1343-1351. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i4.6262>
- Chiroleu, A. (2024, 23 de agosto). *Desigualdad en educación superior en América Latina* [Diapositivas de PowerPoint]. XVIII Curso Interinstitucional Temas para la Agenda de Educación Superior Mexicana 2024-2030, Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. https://puees.unam.mx/curso2024/materiales/Sesion3/Chiroleu2024_DesigualdadEducacionSuperiorEnAL.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2023). *Informe anual 2023*. <https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2024/07/InformeAnual2023.pdf>
- Corrales Bolívar, K., Sandí Araya, K., Azofeifa Ureña, C., Chaves Zambrano, Z., & Picado Madrigal, C. (2023). *Estudio de caracterización de la población estudiantil universitaria estatal 2022*. Consejo Nacional de Rectores.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Rosa, M., Flores, I., & Morgan, M. (2024). More unequal or not as rich? Revisiting the Latin American exception. *World Development*, 184, 106737. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2024.106737>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). *Estadísticas por tema: educación y grupos étnicos* [Datos en línea]. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion>
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: Regional monitoring report SDG4 – Education 2030*. United Nations.
- Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M. T., & Moreira-Mora, T. E. (2019). A multinomial and predictive analysis of factors associated with university dropout. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582019000100073&script=sci_abstract
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Social inequalities due to color or race in Brazil* [Datos en línea]. <https://www.ibge.gov.br/en/statistics/social/population/26017-social-inequalities-due-to-color-or-race-in-brazil.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Estadísticas por tema: educación* [Datos en línea]. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-48>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Educación superior y otros indicadores educativos* [Datos en línea]. <https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/educacion/>
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Estadísticas de educación superior* [Datos en línea]. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. *Perfiles Educativos*, 44(178), 182-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61123>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414-420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A., & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117.
- Piñeiro Ruiz, M. (2025). Desafíos estructurales y brechas educativas en Centroamérica y el Caribe. *Revista de Educación*, 35(2), 257-280.
- Programa Estado de la Nación. (2020). *Estado de la Nación 2020*. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-2020>
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2>
- Romero Fernández, A. J., Alfonso González, I., & Álvarez Gómez, G. A. (2024). Access to higher education in Latin America: Myth or reality? *Health Leadership and Quality of Life*, 3, 571. <https://doi.org/10.56294/hl2024.571>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College.
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Siri, A., Leone, C., & Bencivenga, R. (2022). Equality, diversity, and inclusion strategies adopted in a European university alliance to facilitate the higher education-to-work transition. *Societies*, 12(5), 140. <https://doi.org/10.3390/soc12050140>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43(4), 429-455. <https://doi.org/10.1023/A:1015292413037>
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Carnegie Commission on Higher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED091983>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Inclusion and education: 2020 global education monitoring report*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/inclusion-and-education>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Higher education global data report: A contribution to the World Higher Education Conference* [Documento de trabajo]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859>

