ANUIES

esPAZioDH

ESPACIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

CONSTRUIR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

BRECHAS, EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Beatriz **Pérez Díaz**



VOCES POR LA IGUALDAD 7

CONSTRUIR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

BRECHAS, EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANUIES
SECRETARÍA GENERAL
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez
Coordinador General de Vinculación Estratégica

Luis Alberto Fierro Ramírez
Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera
Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

CONSTRUIR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

BRECHAS, EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANA BEATRIZ PÉREZ DÍAZ

378.72 LA428
P47 P47

Pérez Díaz, Ana Beatriz, autora

Construir trayectorias educativas: brechas, equidad e inclusión en la educación superior / Ana Beatriz Pérez Díaz, autora / Ciudad de México: ANUIES, Dirección Ejecutiva de Publicaciones y Fomento Editorial, 2026.

112 páginas – (Colección Voces por la igualdad; 7)

ISBN Colección completa: 978-607-451-253-3
ISBN Vol. 7: 978-607-451-312-7

1. Educación Superior México 2. Igualdad en la educación México 3. Estudiantes universitarios México I. Pérez Díaz, Ana Beatriz, autora II. serie

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

Revisión
Judith Claudia Rodríguez Zuñiga

Diseño de portada
Mario Gómez Mayén

Cuidado de edición
Francisco Javier Araiza Martínez

Formación
Guadalupe Cárdenas Pérez

Primera edición, 2026

ISBN Colección completa: 978-607-451-253-3
ISBN Vol 7: 978-607-451-312-7

© 2026, ANUIES
Tenayuca 200
Col. Santa Cruz Atoyac
Alcaldía Benito Juárez
C.P. 03310, Ciudad de México

CONTENIDO

Introducción 7

¿Qué es la desigualdad y por qué importa en la educación superior? 11

- Entender la desigualdad para construir equidad 11
- La justicia social como punto de partida 15
- Equidad en la educación superior 15
- Inclusión en la educación superior 17
- El derecho a la educación superior y el debate sobre el mérito 19

¿Qué son las brechas de desigualdad en la educación superior? 25

- Las múltiples brechas en la educación superior 26
  - Las brechas socioeconómicas en las trayectorias universitarias 26
- Brechas étnico-raciales en la educación superior 30
- Más allá de la paridad: brechas por condición de género 35
- Brechas territoriales en la educación superior 41
- Brechas por discapacidad en la educación superior 46
- Brechas pedagógicas en la educación superior 51

¿Qué nos obliga y qué nos compromete? El marco de equidad e inclusión para la educación superior 57

El derecho humano a la educación superior 57
Compromisos nacionales para la equidad, la inclusión y el derecho a la educación 61
Los aportes de la Ley General de Educación Superior 63
El plano institucional 66

¿Qué podemos hacer? Estrategias y acciones para reducir las brechas de desigualdad en las IES 75

Estrategias para reducir las brechas de desigualdad en la educación superior 76
Abrir la puerta: acciones para un ingreso con equidad 77
Construir el puente: del ingreso a la permanencia 81
Llegar a la meta: estrategias para favorecer el egreso 91

Reflexiones finales 93

Referencias 95

INTRODUCCIÓN

Cada estudiante tiene una historia y esta inicia mucho antes de pisar la universidad por primera vez. Sus biografías reflejan aspiraciones, esfuerzos y oportunidades profundamente desiguales. Para algunas personas, el camino se ha construido sin tropiezos; para muchas otras ha estado marcado por barreras que han condicionado sus posibilidades de llegar, permanecer y concluir sus estudios universitarios.

La educación superior es un derecho y, sin embargo, millones de jóvenes quedan fuera por circunstancias que poco o nada tienen que ver con sus talentos y esfuerzos. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) obliga a los Estados a hacerla accesible para todas las personas. En México, desde 2019, este derecho tiene reconocimiento constitucional. No obstante, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2024), prácticamente seis de cada diez jóvenes no logran ingresar a una universidad y, aun entre quienes lo consiguen, el origen social, el género o la pertenencia étnico-racial condicionan su trayectoria educativa.

Este libro parte de esa tensión para comprender cómo se producen las desigualdades en la educación superior, cuáles son las brechas que las expresan y qué pueden hacer las instituciones para construir trayectorias más equitativas. A través de cuatro capítulos sostiene que las desigualdades no son producto de decisiones personales, sino de estructuras sociales e institucionales que condicionan las oportunidades de las personas para desarrollar sus proyectos de vida.

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado una expansión continua y sin precedentes que ha puesto en evidencia que las oportunidades para estudiar, permanecer y egresar se distribuyen de manera desigual entre distintos grupos sociales. Comprender esta paradoja es una tarea central para las instituciones de educación superior. En este sentido, en las páginas siguientes se explora por qué persisten las desigualdades en este nivel educativo, cómo afectan las trayectorias y los proyectos de vida de las personas y qué pueden hacer las instituciones para avanzar en una mayor equidad e inclusión.

La desigualdad no es un fenómeno natural. Como lo señala Piketty (2021), es una construcción social y política que refleja que hay instituciones que la generan y la reproducen. Por ello, esta obra ofrece una base conceptual para entender qué son las desigualdades y por qué importan para la educación superior. Desde esta perspectiva, este fenómeno no sólo es un tema de distribución, sino, en la línea de Nancy Fraser, también de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2003). Aproximarse a las desigualdades en la educación superior no requiere únicamente de estadísticas que dimensionen las dificultades de acceder a este nivel educativo, sino también de comprender las creencias, discursos y prácticas que configuran las relaciones entre grupos sociales.

Esta obra constituye el séptimo volumen de la colección *Voces por la igualdad* de la ANUIES. Aunque inicialmente fue concebida bajo el título "Reducir brechas de desigualdad en las Instituciones de Educación Superior", el desarrollo de sus capítulos mostró que la discusión sobre brechas adquiere más sentido cuando se vincula con las condiciones de equidad e inclusión que atraviesan las trayectorias del alumnado. Por ello, el título "Construir trayectorias educativas: Brechas, equidad e inclusión en la educación superior" expresa tanto la posición analítica como el llamado a reconocer que las instituciones de educación superior (IES), tienen capacidad y responsabilidad en la generación de trayectorias más equitativas.

Los capítulos que integran esta obra plantean preguntas que deben discutirse en nuestras instituciones educativas para transformar la manera en que comprendemos las trayectorias del estudiantado. El primer capítulo introduce esta discusión para invitar a quien lo lee a construir una mirada propia sobre las desigualdades en educación superior. Con este fundamento, el segundo capítulo coloca en el debate la necesidad de caracterizar las brechas a través de las cuales operan y se visibilizan las desigualdades educativas. El punto es entender que la condición socioeconómica, el género, el lugar en el que nacen las personas, su pertenencia étnico-racial y una condición de discapacidad pueden trastocar la posibilidad de participar plenamente de los beneficios de la educación superior.

El tercer capítulo expone una paradoja. Por una parte, traza los fundamentos normativos internacionales y nacionales que defienden el derecho a la educación superior. Al mismo tiempo, evidencia cómo estos mecanismos son insuficientes cuando no existen estructuras institucionales para operarlos, ni en los gobiernos ni en las universidades. En este sentido, el cuarto y último capítulo explora las estrategias que se han establecido para reducir las brechas de desigualdad a lo largo de la trayectoria escolar y construir propuestas integrales que asuman una mayor responsabilidad y compromiso con la equidad y la inclusión.

¿QUÉ ES LA DESIGUALDAD Y POR QUÉ IMPORTA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

ENTENDER LA DESIGUALDAD PARA CONSTRUIR EQUIDAD

La desigualdad es un fenómeno estructural, relacional y multidimensional que se manifiesta en diferencias en las posibilidades de vida de las personas según su situación social de origen. Una premisa fundamental para su comprensión es visualizarla como una construcción social, histórica y política que deriva de la conformación de instituciones que han beneficiado a unos grupos sobre otros (Piketty, 2021). La desigualdad tiene un carácter relacional importante. Es decir, que las privaciones que sufren algunas personas ocurren a la par de los privilegios de otras. Es por esta razón que no basta con visualizarla como un fenómeno meramente distributivo, sino también como aquel que define cómo son las personas en relación con las demás.

Como fenómeno multidimensional, la desigualdad atraviesa distintas esferas de nuestras vidas. Durante mucho tiempo su estudio estuvo dominado por la dimensión económica, aunque hoy se reconoce que la desigualdad tiene múltiples aristas. Desde esta mirada plural es posible distinguir desigualdades sociales, educativas, políticas, simbólicas o culturales. Reconocer este rasgo ha enriquecido el debate y —hoy en día— la idea de interseccionalidad es clave

para visualizar cómo distintas formas de poder y de identidad social se entrecruzan y generan experiencias de privilegio, exclusión u opresión (Bixby, 2024).

Para comprender la interseccionalidad en la educación superior, pensemos en dos estudiantes que reprueban una materia en el primer ingreso. Si analizamos esto de forma lineal, podríamos decir que la solución es ofrecer una asesoría académica integral. Sin embargo, aplicar una mirada interseccional significa considerar que uno de los estudiantes es un joven que reside en un área urbana con conectividad en casa, mientras que la otra persona es una joven indígena, de primera generación en la universidad, que además realiza jornadas extenuantes de trabajo doméstico y cuidado en su hogar. De esta manera, las barreras que esta última enfrenta no necesariamente se suman, sino que se multiplican.

En el ámbito educativo, la comprensión de las desigualdades puede realizarse con base en dos enfoques: distributivos y relacionales. Para el primer caso, consideremos que la desigualdad puede reducirse si el Estado genera oportunidades iguales para ingresar a una institución de educación superior a través de becas u otro tipo de apoyos compensatorios. Aquí las desigualdades educativas se refieren a las distribuciones inequitativas de acceso y resultados en oportunidades educativas entre individuos o grupos (El Colegio de México, 2018). Esta base ha sido central para colocar la igualdad de oportunidades como el paradigma dominante, tanto en la discusión académica como en el diseño de políticas educativas.

Desde una visión relacional, las desigualdades educativas no sólo se expresan en disparidades distributivas, sino también en relaciones diferenciadas de poder que son producto de la posición social y cultural de las personas en la estructura social, lo que significa visualizar cómo los sujetos (estudiantado, profesorado, autoridades educativas) interactúan con la escuela y cómo se clasifican y se valoran entre sí.

La igualdad educativa es un factor central en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Es un objetivo que se ha puesto en las agendas gubernamentales e institucionales desde hace más de tres décadas, desde el principio rector de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, en la que se trazó el propósito de universalizar el acceso y avanzar hacia la equidad (UNESCO, 1990). En el ámbito de la educación superior, la CEPAL adoptó la consigna de la transformación productiva con equidad como horizonte para la formación ciudadana y la competitividad internacional (CEPAL y UNESCO, 1992). Su diagnóstico cuestionó con énfasis la calidad de la educación superior y advirtió que la expansión cuantitativa experimentada por varios sistemas de la región había derivado en una diferenciación creciente de las instituciones, orientada a atender segmentos específicos de la población. En esa dinámica, fueron jóvenes de ingresos medios y altos quienes concentraron los beneficios de dicha expansión, mientras que la calidad y la equidad quedaban postergadas en detrimento de quienes provenían de los estratos socioeconómicos más bajos.

En ese contexto, el acceso con equidad y la educación permanente se instalaron como ejes para la igualdad de oportunidades, la democracia, la cohesión social y la competitividad. La educación superior fue proclamada como un bien público al que todas las personas tendrían derecho; no obstante, ese acceso se subordinó al mérito, el esfuerzo y la perseverancia individual (UNESCO, 1998).

En los años siguientes, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), reorientó el debate hacia una concepción de este tipo educativo como bien público social, derecho humano universal y responsabilidad del Estado, con implicaciones directas sobre el financiamiento público. Se tornó más explícita la urgencia de impulsar acciones que favorecieran la inclusión de los grupos históricamente desfavorecidos, aunque la calidad y la pertinencia permanecieron como deudas pendientes para garantizar no sólo el acceso, sino también trayectorias escolares exitosas.

En años recientes, la agenda internacional se ha articulado en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que para la educación superior apuntan a garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una formación técnica, profesional y superior de calidad, así como a ampliar el número de becas para incentivar la matrícula (Trucco y Palma, 2022). La Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 profundizó este enfoque bajo el lema de la inversión en un futuro sostenible, colocando a la inclusión como eje articulador. De sus deliberaciones se desprenden orientaciones centrales: no dejar a nadie atrás; garantizar políticas de equidad y distribución de oportunidades; sostener financieramente a jóvenes de familias de bajos ingresos; avanzar en la igualdad de género; valorar la diversidad étnica y la multiculturalidad; asegurar el diseño universal para la inclusión de personas con discapacidad; y reducir desigualdades para maximizar los resultados de las y los egresados.

De esta manera, es posible señalar que la agenda internacional para la expansión de oportunidades en educación superior ha identificado como factores explicativos de la desigualdad la expansión no regulada, la diversificación y fragmentación de la oferta, las restricciones en el financiamiento y la distribución inequitativa de la calidad (Ferreyra *et al.*, 2017; CEPAL & UNESCO, 1992; UNESCO, 1995, 1998; Sabzalieva *et al.*, 2022). El acceso a la educación terciaria fue concebido, en un primer momento, como condición de productividad y democracia, y como bien público distribuido en función del mérito. Con el tiempo, la perspectiva se desplazó hacia la garantía del derecho humano a la educación superior como piso de inclusión y justicia social, ampliando la exigencia más allá del acceso: hacia el compromiso con trayectorias escolares exitosas y la posibilidad real de una igualdad de resultados.

LA JUSTICIA SOCIAL COMO PUNTO DE PARTIDA

La desigualdad en la educación superior se manifiesta en trayectos del estudiantado diferenciados en el acceso, la permanencia y el egreso de este nivel educativo, dada su posición social de origen. Esta condición define también el destino profesional de quienes egresan, lo que significa que a la precariedad económica inicial de las personas se le suma el acceso a conocimientos y a redes profesionales de menor calidad, lo que dificulta el logro de una movilidad social ascendente (Villa Lever, 2016).

Pensar la desigualdad en la educación superior es una tarea central para diseñar e implementar políticas gubernamentales e institucionales que contribuyan a lograr los propósitos de equidad e inclusión en este nivel educativo. De igual forma, implica reflexionar sobre cómo las relaciones y dinámicas que se construyen entre los distintos actores que habitan la universidad pueden derivar en la reproducción de procesos de exclusión.

Como se defiende en este texto, la desigualdad posee una dimensión distributiva y una dimensión relacional. El enfoque de justicia social en educación superior permite integrar esta discusión. Representa un marco para desafiar las desigualdades sociales, culturales y económicas que son impuestas a las personas y que surgen de distribuciones diferenciadas de poder, recursos y privilegios (Sabzalieva *et al.*, 2022). Desde esta mirada, tres conceptos son particularmente relevantes: equidad, inclusión y derecho a la educación superior.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La equidad en la educación superior se ha relacionado con el paradigma de la igualdad de oportunidades, el cual tiene un fundamento importante en el

enfoque distributivo de las desigualdades, sobre todo, desde los postulados de la teoría de la justicia de John Rawls y la teoría de las capacidades de Amartya Sen.

La equidad en educación superior puede entenderse como los recursos y condiciones necesarias, para desarrollar aprendizajes significativos que permitan a las personas mejorar sus condiciones de vida (Silva Laya, 2020). Llevada a la práctica, significa atender tres momentos clave de la trayectoria escolar: acceso efectivo, permanencia y resultados. Así, es posible "*nivelar el terreno de juego*", cambiar la narrativa sobre el estudiantado y medir su éxito en función de libertades y capacidades, así como de la posibilidad de transformar el entorno.

Aunado a ello, permite reflexionar también sobre el ingreso y permanencia de los grupos en situación de desventaja. Al respecto, la UNESCO ha introducido la noción de "*grupos que merecen equidad*" para reconocer que la exclusión no es responsabilidad de las personas, sino de los sistemas injustos en los que viven. Así, los grupos que pertenecen a esta categoría y que han sido históricamente discriminados y oprimidos por las estructuras sociales y educativas son: mujeres; pueblos indígenas y afrodescendientes; personas con discapacidad; minorías sociales, étnicas o lingüísticas; habitantes de zonas rurales y remotas; y personas en situación de pobreza socioeconómica (Sabzalieva *et al.*, 2022).

Otra forma de aproximarse a la equidad en la educación superior es entenderla en dos dimensiones complementarias: equidad vertical y equidad horizontal. La equidad vertical se refiere a la progresión que tienen los grupos vulnerables desde el ingreso a este nivel de escolaridad, hasta la culminación de los estudios. Por su parte, la dimensión horizontal se articula fuertemente a la diversificación del sistema. Requiere garantizar que todo el estudiantado tenga las mismas posibilidades de elegir entre toda la gama de instituciones educativas y el espectro completo de programas académicos para evitar que las y los más pobres se canalicen a ciertas opciones. Desde esta perspectiva, la equidad

implica que los distintos grupos sociales tengan la misma oportunidad de ingresar a cualquier institución y programa de estudio; a las oportunidades reales de avanzar a través del sistema y graduarse con éxito y; por los resultados en el mercado laboral, lo que exige asegurar que las personas egresadas provenientes de grupos en situación de desventaja obtengan oportunidades profesionales justas según sus cualificaciones (Salmi, 2019).

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión se articula con el enfoque relacional porque coloca en el centro el reconocimiento de las diferencias. Esta mirada se acerca a lo que Nancy Fraser e Iris Marion Young han defendido desde la tridimensionalidad de la justicia (Fraser y Honneth, 2003): distribución, reconocimiento y participación. Este marco teórico provee miradas críticas que acentúan la relevancia de considerar las prácticas culturales como factor de justicia.

La inclusión educativa es un proceso que responde a la diversidad del estudiantado a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Desde esta óptica, es un mecanismo para reducir las brechas de exclusión derivadas de las diferencias individuales que el sistema educativo no ha sabido reconocer ni integrar (Alcántara y Navarrete, 2014). También refleja prácticas, políticas y procesos que respaldan el derecho del alumnado a acceder a la educación superior, apoyan su participación en los estudios y en la vida universitaria, y reducen su exclusión de las comunidades, los espacios y las prácticas vinculadas al estudio, como las estrategias de enseñanza y los materiales didácticos (Filippou, *et al.*, 2025).

Desde una perspectiva más amplia asumida por la ANUIES, la inclusión exige considerar la integración, la equidad y el sentido de pertenencia de las personas como una forma de lograr la cohesión social. Por esta razón, se relaciona con el desarrollo humano y democrático, la libertad y el fortalecimiento de las condiciones que favorecen una mayor autodeterminación de los actores respecto a las decisiones que deben tomar. Así, la inclusión implica el ejercicio del derecho a una educación de calidad para indagar, conocer, criticar, imaginar, proponer y participar en la construcción de escenarios más promisorios para la vida personal y colectiva (Álvarez y Torres, 2015).

También se ha hablado de "inclusión desigual" o "inclusión desventajosa" para referirse a cómo las diferencias en los niveles de exigencia de los distintos tipos de instituciones fragmentan los espacios universitarios por su nivel de desarrollo académico. De esta manera, aunque los grupos más vulnerables logren ingresar a la educación superior, su inclusión se realiza en instituciones de bajo desarrollo académico, opciones técnicas, de ciclo corto o no universitarias (Villa *et al.*, 2017).

El enfoque relacional de la educación superior exige visualizar a la inclusión más allá de los procesos de segmentación y estratificación de este tipo educativo en el acceso. Requiere garantizar arreglos sociales que permitan que todos los actores (estudiantado y personal académico) participen como "pares" o iguales en la vida social y deliberativa de la universidad. Asimismo, reflexiona sobre cómo las estructuras económicas niegan al estudiantado los recursos para interactuar como iguales, cómo las prácticas institucionales y los currículos minimizan a ciertos grupos y cómo se decide quién cuenta como sujeto de justicia.

En los últimos años, el concepto de inclusión ha evolucionado para transitar de modelos tradicionales fundamentados en el déficit (entender la inclusión como una adaptación dirigida a estudiantes con discapacidad) a marcos

de justicia social que buscan eliminar barreras sistemáticas y visualizar las miradas interseccionales (Muñoz *et al.*, 2025; Anzelin *et al.*, 2025). Sugiere transitar a la construcción de modelos sociales que enfaticen las barreras del entorno y el enfoque de derechos humanos (Korkie *et al.*, 2025).

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DEBATE SOBRE EL MÉRITO

Una posición normativa en el análisis del derecho humano a la educación superior (DHES), parte de los planteamientos realizados por el derecho internacional, mediante los principios establecidos tanto en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), como en el Protocolo de San Salvador. Esta visión define el DHES a partir de cuatro elementos: el acceso igualitario basado en la capacidad o el mérito académico del estudiantado; la implantación progresiva de la gratuidad; el principio de no discriminación y la equidad; y su realización efectiva debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable (Jongitud, 2017).

En una dimensión ética y filosófica, se ha buscado colocar la discusión sobre el DHES en principios de justicia distributiva e igualdad de oportunidades. Significa entender la educación como un bien público y social para el fortalecimiento de las sociedades democráticas y el desarrollo humano y sostenible (Martin, 2021). Así, la educación superior requiere visualizarse desde una lente de "igualdad y diferencia" que reconozca tanto el derecho a acceder a la educación superior como la integración de diversas identidades, capacidades y circunstancias.

El modelo de justicia social para la educación superior se sostiene en la garantía del derecho humano a la educación superior. Propone adaptar el sistema

de educación superior y sus instituciones a partir de una perspectiva de diversidad. Por ello, es un enfoque que busca transitar de una visión centrada únicamente en la persona, a una concepción sistémica que rompa con estructuras que producen o reproducen procesos de exclusión (Sabzalieva *et al.*, 2022).

Esto significa plantear, al menos, los siguientes aspectos. Primero, que la educación superior es un bien público y un aprendizaje para toda la vida. Es decir, que no sólo tiene una misión utilitarista, sino también un propósito de solidaridad y democracia deliberativa que requiere garantizarse en las distintas fases del desarrollo personal y profesional de las personas. Esta posición ha sido fuertemente defendida por la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES).

El segundo aspecto refiere cuatro dimensiones interrelacionadas para hacer efectivo el derecho a la educación superior. La primera dimensión refiere el modelo de las 5A para garantizar que las instituciones de educación superior deben ser asequibles (costos justos e infraestructuras adecuadas), accesibles (esfuerzos institucionales para incluir a poblaciones en situación de desventaja); aceptables (contenidos de calidad, libres de discriminación y culturalmente apropiados); adaptables (flexibles a las necesidades del estudiantado); y con rendición de cuentas (transparencia en las políticas institucionales implementadas). Estos elementos se sintetizan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones del derecho a la educación superior (DES) desde una perspectiva de justicia social

Dimensión	Significado en el modelo	Aspectos del DES que deben garantizarse
Asequibilidad	Las instituciones deben contar con infraestructuras adecuadas, docentes formados y materiales didácticos, estar suficientemente financiadas y ser económicamente accesibles para todas las personas.	Financiamiento público suficiente; ausencia de barreras económicas para el ingreso y la permanencia; costos de vida cubiertos (alojamiento, alimentación, tecnología, transporte); becas y apoyos financieros focalizados en grupos vulnerables.
Accesibilidad	Las instituciones deben ser accesibles para todas las personas, con esfuerzos reales y sostenidos para apoyar a los grupos merecedores de equidad.	Eliminación de barreras físicas, geográficas, digitales y administrativas; políticas de admisión no discriminatorias; cuotas y acciones afirmativas; programas propedéuticos y rutas alternativas de ingreso; acceso desde niveles educativos previos.
Aceptabilidad	Las instituciones deben ofrecer una educación de calidad aceptable tanto en forma como en contenido, sin discriminación y culturalmente apropiada.	Pertinencia curricular que reconozca diversas epistemologías y cosmologías; no discriminación en el aula y en los campus; oferta culturalmente apropiada para pueblos indígenas y minorías; diversificación de listas de lectura y descolonización de planes de estudio; entornos seguros para todos los grupos.
Adaptabilidad	Las instituciones deben ser flexibles ante contextos cambiantes, respondiendo siempre a las necesidades del estudiantado y adaptándose a las desigualdades locales.	Modalidades diversas de enseñanza (presencial, en línea, a distancia, híbrida); reconocimiento del aprendizaje previo; aprendizaje a lo largo de toda la vida; atención a estudiantes con responsabilidades laborales o de cuidado; respuesta efectiva ante crisis; ajustes para personas con discapacidad.

Rendición de cuentas (Accountability)	Las instituciones deben ser transparentes y responsables de cada acción y política emprendida, con mecanismos que aseguren que los compromisos se mantengan en el tiempo.	Datos desagregados por grupos para monitorear brechas; sistemas de alerta temprana sobre estudiantes en riesgo; evaluación continua de políticas de inclusión; liderazgo institucional comprometido con la justicia social; marcos legislativos que obliguen a las IES a rendir cuentas sobre equidad e inclusión.

Fuente: (Sabzalieva *et al.*, 2022)

La segunda dimensión señala la excelencia inclusiva como la responsabilidad institucional para generar prácticas pedagógicas y administrativas que favorezcan el rendimiento, el bienestar mental y los resultados académicos del estudiantado. La tercera dimensión trata a los *"grupos que merecen equidad"* para reconocer a poblaciones marginadas del sistema educativo. Por su parte, la cuarta dimensión integra a la interseccionalidad para reconocer que las desigualdades no actúan solas y que pueden operar a través de múltiples identidades que se cruzan e intensifican entre sí. Esta distinción obliga a dar respuestas institucionales mucho más complejas.

Plantear el DHES desde una perspectiva de justicia social demanda cuestionar el mérito como estructura que determina el éxito en la educación superior. El tratamiento que brinda el derecho internacional a la garantía del acceso a la educación superior es meritocrático; justifica la exclusión según las capacidades de los individuos. Por ello, en el debate existen posiciones que objetan el paradigma de la igualdad de oportunidades, dado que coloca la responsabilidad del éxito estudiantil en el individuo; se asume que una vez que ingresa a una IES, el fracaso es una deficiencia personal (Dubet, 2005; Sandel, 2020). Esto significa reconocer, en palabras de Bolívar (2005), que, si cada persona es igual a las demás, entonces hay una igualdad de oportunidades para el éxito,

por lo que la responsabilidad del éxito o fracaso es sólo suya, porque la escuela es igualitaria. Es así, como el mito del mérito se coloca como el principal medio de legitimación de la sociedad contemporánea (Littler, 2018).

Por ello, es necesario cuestionar el carácter meritocrático de la educación superior para reconocer que las concepciones dominantes del mérito no son neutrales y refieren a construcciones sociales que reflejan valores e intereses de grupos privilegiados. Permite también cuestionar que la educación sea la vía más importante para la movilidad social al evidenciar que la capacidad y el talento no son, necesariamente, la clave para el acceso a una mejor posición social (Hamui, 2024).

Este debate se ha vuelto especialmente visible en las pruebas estandarizadas, al presentarse como instrumentos objetivos de medición de la capacidad intelectual del alumnado. Sin embargo, se ha observado que los resultados también son explicados por el acceso a recursos, las redes de apoyo, y la educación de calidad recibida. Esta configuración genera desigualdad al someter a las mismas reglas meritocráticas a sujetos socioculturalmente diferentes (Sabzalieva *et al.*, 2022; Guzmán y Serrano, 2011).

Como se ha discutido en este primer apartado, la desigualdad tiene una dimensión distributiva y una relacional. Plantear propuestas institucionales exige considerar la complementariedad entre ambas. Esto permitirá construir acciones de políticas gubernamentales e institucionales que contribuyan, por una parte, a centrar la atención en los recursos que requiere tener el alumnado para desarrollar una trayectoria escolar exitosa, así como a reconocer aquellas prácticas que deriven en procesos de exclusión. En los siguientes apartados revisaremos cómo se materializan estas brechas en la cotidianidad universitaria y qué rutas se pueden trazar para transformarlas.

¿QUÉ SON LAS BRECHAS DE DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

En el capítulo anterior revisamos que la desigualdad es una construcción histórica, política y social. También referimos su carácter distributivo y relacional como una forma de tener una visión integral sobre sus efectos en nuestra vida cotidiana, así como las múltiples dimensiones en las que se manifiesta. En este capítulo exploraremos el concepto de brechas de desigualdad en la educación superior.

Este debate está estrechamente articulado a la idea de interseccionalidad. Como se señaló en el capítulo previo, la complejidad de este fenómeno exige visualizar cómo distintas desigualdades se entrecruzan para generar mecanismos de exclusión de algunas colectividades. Desde esta mirada, las brechas se refieren a las distancias de desigualdad que existen entre personas o grupos sociales, respecto al cumplimiento de un derecho. Al hablar de brechas en la educación superior, nos referimos a las diferencias sistemáticas que existen entre grupos sociales para el acceso, la participación y los resultados de este tipo educativo.

Las brechas han permitido también construir referentes respecto a cómo nos situamos en una determinada estructura social y cómo se asignan valores a dicha posición. Para analizarlas, se ha recurrido a medir la distancia entre grupos sociales en el ejercicio de derechos sociales. Esta perspectiva tiene un componente distributivo importante que coloca la atención en indicadores cuantitativos. Sin embargo, la comprensión de las brechas de desigualdad también

tiene un componente relacional que busca explicar las diferencias de las posesiones de las personas dada su inserción en relaciones sociales que las hacen diferentes (Tilly, 2000).

Desde una mirada de equidad, las brechas en la educación superior representan disparidades sistemáticas en oportunidades, procesos y resultados educativos entre diferentes grupos sociales. En este capítulo nos centraremos en las diferencias por condición socioeconómica, étnico-racial, de género, territoriales, por discapacidad y pedagógicas y de aprendizaje. Comprender estas disparidades y las dificultades que enfrentan distintos grupos sociales para participar y beneficiarse de la educación superior, es vital para avanzar en una sociedad más justa e incluyente.

LAS MÚLTIPLES BRECHAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las brechas socioeconómicas en las trayectorias universitarias

Las brechas socioeconómicas en la educación superior han sido ampliamente documentadas. Son las desigualdades que existen a lo largo de la trayectoria escolar en este nivel educativo entre las personas provenientes de hogares con menores ingresos y aquellas provenientes de hogares con mayores ingresos. Estas diferencias se manifiestan, por ejemplo, en que estudiantes de estratos socioeconómicos bajos toman decisiones menos beneficiosas en distintos puntos de su trayectoria formativa, sobre todo, en la etapa del primer año universitario (Pfeffer y Hertel, 2015).

Las brechas socioeconómicas deben entenderse como un proceso de acumulación de ventajas y desventajas que inicia desde el nacimiento, para explicar que el tiempo produce y reproduce desigualdades sociales. Esto puede

explicarse desde la perspectiva del curso de vida. Es decir, que las experiencias previas de vida pueden determinar los resultados futuros de las personas. En este sentido, las desventajas socioeconómicas se entienden como un proceso dinámico y acumulativo. Asimismo, se observa cómo las trayectorias educativas se entrelazan con otros aspectos de la vida, como la salud o la familia (Tomaszewski, *et al.*, 2020).

En América Latina, estas brechas reflejan los rasgos de una estructura socioeconómica desigual. La mitad de la población joven en Latinoamérica que proviene de familias de altos ingresos, logra inscribirse a la educación superior, a diferencia del 10 por ciento de las y los jóvenes de familias más pobres. En países como Argentina y Chile, estas brechas son menores y casi cuatro de cada diez jóvenes acceden a una institución universitaria.

Tabla 1. Acceso a la educación superior según nivel de riqueza en América Latina, 2022

	Riqueza				
	Más ricos	Ricos	Medio	Pobres	Más pobres
Argentina	61%	48%	37%	23%	38%
Brasil	47%	25%	15%	10%	5%
Chile	65%	48%	40%	39%	35%
Colombia	46%	30%	25%	23%	20%
Costa Rica	57%	42%	31%	16%	7%
El Salvador	51%	21%	8%	7%	2%
Guatemala	30%	9%	3%	1%	1%
Honduras	40%	10%	4%	1%	0%

México	54%	30%	15%	9%	6%
Panamá	74%	41%	29%	12%	6%
Perú	56%	38%	25%	16%	4%
Uruguay	65%	19%	24%	4%	1%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Global Education Monitoring Report, 2022

El análisis de las brechas socioeconómicas en la educación superior ha generado distintos hallazgos. En América Latina, la probabilidad de acceder a este nivel educativo es, en promedio, siete veces mayor para los jóvenes de familias de altos ingresos respecto a los que provienen de aquellas de bajos ingresos (Sabzalieva *et al.*, 2022). En el caso de México, la probabilidad de tener estudios universitarios es 13 veces mayor para personas cuyos padres o madres son profesionistas que para aquellas cuyos padres o madres no tienen estudios. De igual forma, más del 30% de la población joven de 18 a 24 años no supera la escolaridad de sus madres o padres (CEEY, 2025). Se observa también que la clase social y los capitales previos pueden determinar el tipo de institución al que acceden las personas (Villa Lever, 2024).

Para medir las brechas socioeconómicas se utilizan distintas fuentes. A nivel macro, el interés está en el análisis de la estratificación socioeconómica. En México, por ejemplo, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH), permite dimensionar la relación entre el nivel de ingresos de las familias y las tasas de cobertura y abandono escolar. Esto facilita el estudio del acceso a la educación superior por deciles o quintiles de ingreso, así como el de los procesos de movilidad social vinculados a la educación.

Estas brechas también son analizadas en un nivel meso o micro cuando las instituciones de educación superior recolectan, sistematizan y analizan datos de admisión, encuestas socioeconómicas de ingreso o resultados de exámenes

estandarizados, como el EXANI-II. Este alcance permite conocer, por ejemplo, la relación entre origen social y el desarrollo de las trayectorias académicas, así como identificar al estudiantado que pudiera estar en situación de riesgo.

La medición de estas brechas suele realizarse mediante la construcción de índices compuestos para observar ventajas y desventajas acumuladas del estudiantado. Así, se ha estudiado la relación entre la escolaridad máxima alcanzada por las madres y padres, el prestigio de su ocupación y el nivel de ingresos del hogar y el desempeño del estudiantado. También se han construido índices de oportunidad socioescolar, para analizar el efecto que tienen las condiciones de origen en la ampliación o restricción de las oportunidades educativas. Estos índices suelen fundamentarse en conceptos como capital cultural, capital familiar, capital escolar, o capital de oportunidad socioescolar (Villa Lever, 2024).

Cuadro 2. Dimensiones y variables

Dimensión	Variables
Capital familiar y cultural	Recursos materiales y simbólicos inherentes al grupo familiar, tales como el ingreso familiar o el máximo nivel educativo alcanzado por madres y padres.
Capital escolar	Se basa en los antecedentes escolares del estudiantado, calificación promedio del nivel educativo anterior, número de materias reprobadas, éxito en exámenes y cumplimiento de tareas.
Capital de oportunidad socioescolar	Capacidad de las personas para elegir lo que más les convenga con base en dos variables: la posibilidad de elegir la universidad y el programa educativo deseado.

Fuente: Elaboración propia con base en Villa, 2024.

La situación socioeconómica de origen de las personas es un factor estructural que puede determinar las posibilidades de ingresar y participar plenamente en la educación superior, esta condición rara vez opera sola; se cruza también con el territorio o el género. Comprender las asimetrías que genera es una tarea central para la agenda en la educación superior, así como para la construcción de políticas y acciones institucionales que contribuyan a atender puntos de partida desiguales.

BRECHAS ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las brechas por condición étnica reflejan la estratificación en la participación y beneficios de la educación superior para las personas que se reconocen o identifican como indígenas. Estas brechas también las experimentan los grupos racializados, entendiendo la raza no como categoría biológica, sino como un constructo social. Desde esta perspectiva, los grupos racializados son aquellos que no disfrutan los mismos privilegios que la población blanca debido a un proceso de racialización construido socialmente (Solís *et al.*, 2019).

Para explicar estas brechas se han utilizado miradas críticas que reconocen el arraigo de las desigualdades históricas, estructurales y epistémicas, rasgos que se materializan en mecanismos de exclusión y/o subordinación de historias, conocimientos, lenguas y modalidades de aprendizaje de pueblos indígenas y afrodescendientes. Además, se explica por la interconexión de diversos factores, tales como la persistencia de creencias y prácticas racistas, el monoculturalismo; la exclusión de conocimientos, lenguas y visiones del mundo de los pueblos indígenas y afrodescendientes; la pobreza estructural y el despojo territorial; la invisibilización estadística; y las limitaciones presupuestales y normativas (Mato, 2017).

El análisis de las brechas étnicas y raciales se fundamenta en distintas propuestas teóricas. Entre las más importantes se encuentran la teoría crítica de la raza, la interseccionalidad, la teoría del capital cultural y las miradas decoloniales. Estas reconocen al racismo como un sistema estructural, además de visualizar cómo se producen experiencias únicas de discriminación que no se pueden analizar por separado. En las instituciones de educación superior, se refleja en la reproducción de jerarquías raciales, en la desvalorización de lenguas indígenas, así como en formas comunitarias de aprendizaje.

También han emergido miradas como el racismo institucional y estructural, la teoría de la microagresión racial, los modelos de persistencia estudiantil con enfoque étnico y el enfoque de capacidades aplicado a poblaciones indígenas. Estas miradas han visibilizado las presiones que enfrentan estudiantes indígenas para ocultar su identidad, así como los obstáculos que padecen para permanecer en la universidad.

Las brechas étnicas y raciales se presentan a lo largo de toda la trayectoria escolar de las personas. Menos del 2.2% de la matrícula en educación superior son hablantes de lengua indígena (DOF, 2026). De igual forma, sólo el 17.2% de la población hablante de lengua indígena entre los 18 y 22 años asiste a la escuela, a diferencia del 40.7% entre quienes no lo son (CONEVAL, 2022). Cuando la condición étnica se entrecruza con el género, las desventajas se acentúan. Del total de mujeres matriculadas, el 1.8% son indígenas, mientras que, del total de hombres matriculados, el 2.1% lo son. Una vez que ingresan a la universidad, las personas indígenas pueden enfrentar rechazo, expresiones de burla o discriminación por su tono de piel. A esto se suma el ocultamiento de identidad para evitar ser estigmatizadas (Sartorello *et al.*, 2024).

En el caso de la población afrodescendiente, la situación es todavía más crítica dado que la información estadística es aún insuficiente para dar cuenta de las limitaciones que enfrenta este grupo social para ejercer su derecho a la

educación superior. Incluso, su reconocimiento constitucional es muy reciente pues se produjo en 2019. Además, carga también con desigualdades acumuladas desde los primeros años. Se ha documentado que, en regiones como la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, el grado promedio de escolaridad es de tres años menos que la media nacional (Varela y Pech, 2021).

Se han identificado múltiples causas que abonan a la reproducción de los procesos de exclusión de la educación superior para las personas indígenas. Las causas socioeconómicas y territoriales reflejan las carencias materiales que enfrentan para poder acceder, permanecer y egresar de la educación superior, tales como las dificultades de movilidad, la baja calidad educativa de niveles previos, la insuficiencia de recursos económicos o el bajo nivel educativo de padres y madres. De igual forma, se observan causas institucionales y culturales que apelan al reconocimiento y a la eliminación de toda forma de discriminación para estos grupos, así como a la construcción de un currículo que valore y reconozca los saberes de las comunidades (Cuadro 3).

Cuadro 3. Causas estructurales de las brechas étnicas y raciales a lo largo de la trayectoria escolar

Dimensión	Causas socioeconómicas y territoriales	Causas institucionales y culturales
Acceso	• Pobreza y necesidad de incorporación temprana al trabajo • Distancia geográfica de los centros universitarios • Baja calidad de educación básica en zonas rurales e indígenas • Falta de información sobre opciones educativas disponibles • Costos de transporte, alojamiento y materiales	• Exámenes de admisión culturalmente sesgados hacia conocimientos urbanos y mestizos • Discriminación lingüística: las universidades operan exclusivamente en español académico • Oferta institucional insuficiente en regiones con alta población indígena • Ausencia de orientación vocacional con pertinencia cultural
Permanencia	• Insuficiencia de recursos económicos durante la trayectoria universitaria • Responsabilidades familiares y comunitarias que compiten con las académicas • Ausencia de becas específicas que cubran el costo real de estudiar lejos de la comunidad • Brecha digital: acceso limitado a dispositivos e internet en zonas rurales	• Clima institucional hostil: microagresiones y cuestionamiento de pertenencia • Currículo eurocéntrico que desvaloriza conocimientos, lenguas y epistemologías indígenas • Ausencia de docentes y modelos académicos indígenas y afrodescendientes • Falta de servicios de apoyo culturalmente pertinentes • Tensión identitaria: presión para asimilarse y ocultar la identidad de origen

Egreso	• Menor capital social para insertarse en mercados laborales urbanos y formales • Bajo nivel educativo de madres y padres (22% sin ningún grado escolar) que limita las redes de apoyo • Credenciales de universidades interculturales percibidas con menor valor en el mercado laboral • Jóvenes con padres sin estudios universitarios tienen sólo 15% de probabilidad de llegar a la universidad	• Estratificación horizontal: canalización hacia carreras de menor prestigio y remuneración • Escasa pertinencia cultural de las tesis y proyectos de graduación • Universidades interculturales con recursos insuficientes y calidad desigual • Ausencia de políticas de acción afirmativa para acceso a posgrado Investigación sobre posgrado indígena prácticamente inexistente

Fuente: Elaboración propia con base en Mato, D. (Coord.) (2017), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos* (EDUNTREF / Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo); y Solís, P., Güémez, B. y Lorenz, V. (2019), *Por mi raza hablará la desigualdad. El impacto de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México* (Oxfam México).

Esta sección ha pretendido dar cuenta de cómo las brechas por condición étnico-racial se configuran a partir de factores históricos, materiales e institucionales. La herencia de la colonialidad se ha traducido en procesos de exclusión y discriminación de larga duración que inciden en distintas esferas de la vida de estos grupos y limitan el ejercicio efectivo de sus derechos sociales. A esto se suman las carencias materiales, reflejadas en altos niveles de pobreza, así como la violencia misma que pueden ejercer las instituciones educativas con prácticas que reproducen las desigualdades.

La comprensión de estas brechas implica sistematizar información estadística que visibilice la situación que enfrentan los grupos étnicos y racializados

para participar en la educación superior, especialmente la población afrodescendiente. Asimismo, demanda un mayor compromiso institucional no sólo para ampliar la cobertura de educación superior, sino también para reconocer y respetar su identidad.

MÁS ALLÁ DE LA PARIDAD: BRECHAS POR CONDICIÓN DE GÉNERO

Las brechas de género en la educación superior se refieren a las asimetrías sistemáticas y medibles derivadas del género de las personas a lo largo de toda la trayectoria escolar. Por lo general, al referir estas diferencias encontramos dos posiciones: aquellas que se centran en una concepción binaria (hombres y mujeres) y las que integran el amplio espectro de la diversidad sexual: lésbica, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, queer y demás identidades (LGBTTTIQ+). Esta sección adopta la visión más amplia de las brechas de género en tanto que reconoce que una concepción binaria puede invisibilizar los procesos de exclusión y discriminación que enfrentan las personas de la diversidad sexogenérica.

Hoy día, las mujeres constituyen el 55% de la matrícula de este tipo educativo en el mundo; fenómeno que ha sido denominado "feminización de la educación superior". Es uno de los cambios más importantes del siglo XXI y un logro central para la agenda de igualdad de género. Pese a este avance, persisten desigualdades y discriminaciones estructurales que configuran la experiencia universitaria y que obstaculizan el desarrollo de trayectorias escolares exitosas, tanto para las mujeres como para los grupos LGBTTTIQ+. En este sentido, el acceso a la educación superior no necesariamente se traduce en una igualdad sustantiva. Por ello, es importante observar estas diferencias tanto en términos

cuantitativos (tasas de cobertura, abandono, permanencia) como cualitativos (diferencias de experiencias, trayectorias u oportunidades).

Una manifestación de las brechas de género se observa en la elección de carrera. En áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) la matrícula de hombres es mucho mayor que la de mujeres. En el mundo, las mujeres representan el 70% de la matrícula en educación y humanidades; el 60% en ciencias sociales y salud; y sólo el 30% en ingeniería y el 35% en ciencias naturales (Sheppard, *et al.*, 2023). Es una muestra de lo que conceptualmente se ha definido como segregación horizontal. Asimismo, se ha documentado que la estructura de los exámenes de ingreso a la educación superior favorece a los hombres en la medida en que no sólo evalúan conocimientos, sino también variables psicológicas y del entorno donde las mujeres han socializado en desventaja (Arias *et al.*, 2023).

Las personas de la comunidad LGBTTTIQ+ padecen también limitaciones y violencias físicas y simbólicas que afectan su participación efectiva en la educación superior. Estas poblaciones se enfrentan continuamente a prácticas discriminatorias que ocurren a través de chistes ofensivos, burlas y uso de estereotipos. Uno de los efectos más recurrentes de dichas prácticas es el ocultamiento de la identidad de género, o la inhibición de la expresión libre de la orientación sexual. Asimismo, se ha observado el abuso de poder que ejercen el profesorado y las autoridades educativas, el cual se manifiesta en la exclusión de las clases o en la emisión de comentarios despectivos. También se han documentado barreras en el reconocimiento institucional de la identidad de género, sobre todo para las poblaciones trans. A ello se suman dificultades particulares que enfrenta la comunidad LGBTTTIQ+ en los procesos de aprendizaje y socialización que tienen como efecto último el abandono escolar (Santos, 2023; Durán, 2025).

Como sucede con otros grupos en situación de vulnerabilidad, las poblaciones de la diversidad sexual enfrentan graves vacíos de información sistema-

tizada sobre su condición. En general, las IES no han construido capacidades institucionales para recolectar y analizar datos que permitan dimensionar la problemática de estas poblaciones y avanzar en la construcción de políticas institucionales.

Las brechas de género persisten a lo largo de la trayectoria escolar. En el acceso, limitan las posibilidades de tener mayor presencia de mujeres en áreas STEM. En posgrado se ha observado que el abandono de mujeres es mayor, dadas las tensiones entre los roles de género y las demandas académicas. Estas brechas también se manifiestan en otros espacios de la vida universitaria (Cuadro 4). Hoy en día, la presencia de mujeres en los cargos de toma de decisiones es menor que la de los hombres. También se ha constatado que a medida que se alcanza un mayor nivel en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), la presencia de mujeres disminuye.

Cuadro 4. Brechas de género en las instituciones de educación superior por dimensión

Dimensión	Cómo se manifiesta
Acceso	Segregación horizontal: las mujeres se concentran en humanidades y ciencias sociales, y están subrepresentadas en STEM
Permanencia	Mayor abandono de mujeres en posgrado por ambientes hostiles, conflicto entre roles de género y demandas académicas
Liderazgo académico	Techo de cristal: las mujeres están subrepresentadas en posiciones de investigación, dirección y toma de decisiones
Inserción laboral	Las graduadas enfrentan brechas salariales persistentes, incluso con las mismas credenciales que sus pares hombres
Violencia de género	Acoso sexual, violencia institucional y violencia simbólica que afectan trayectorias académicas y bienestar

Fuente: Elaboración propia con base en Ayala de Mendoza *et al.* (2025), Arvizu-Reynaga (2023), Ordorika (2015), Montes-de-Oca-O'Reilly (2019) y Ortiz Ortega *et al.* (2022).

El análisis de las brechas de género ha evolucionado a través del tiempo. Los primeros estudios, realizados en la década de 1970, colocaron el énfasis en la exclusión de las mujeres de la educación superior (Blackmore, 2013). No obstante, en los últimos años, el interés se ha centrado en la violencia que experimentan las mujeres y los grupos de la comunidad LGBTTTIQ+ en las instituciones de educación superior. La construcción de esta agenda ha sido resultado de movimientos como el #MeToo y las exigencias del movimiento feminista en América Latina (Cerva Cerna, 2020). Hoy en día, problemas como la violencia en las relaciones de pareja, el acoso sexual, o la violencia institucional ocupan un lugar central en las instituciones de educación superior.

El estudio de las brechas de género en la educación superior se ha nutrido de una amplia y diversa discusión teórica. Destacan el feminismo liberal, radical y socialista; la interseccionalidad; la socialización del género; el capital humano, capital social y capital cultural; la economía feminista; el enfoque de capacidades y la perspectiva decolonial. Algunos aspectos que estos análisis han pretendido explicar son la violencia institucional, el patriarcado, la intersección entre género y clase, el trabajo de cuidados, los roles y expectativas de género, entre otros. Para los fines de esta obra basta con dejar señalada esta diversidad de miradas, que la persona lectora interesada puede explorar con mayor detalle.

Un debate emergente en el estudio de las brechas de género es la relación con la labor de cuidados. Durante la pandemia por Covid-19, las labores de cuidado para las mujeres se incrementaron de manera significativa y afectaron en mayor medida a académicas y estudiantes. Asimismo, se ha evidenciado la "triple jornada" que enfrenta el estudiantado que, además de la responsabilidad académica, se enfrenta a responsabilidades laborales y de cuidado, limitando la posibilidad de involucrarse de mejor manera con sus actividades universitarias. En el caso de las mujeres, la situación es más compleja, lo cual se refleja en

rezagos en las trayectorias de investigación y en los juicios sociales derivados de la combinación de estudios o carrera académica con la maternidad.

La existencia de brechas de género en la educación superior nos obliga a cuestionar los avances y retos en la materia. Si bien es cierto que hay avances normativos, de políticas públicas e institucionales, hay vacíos y espacios que aún no han sido trastocados. Por ello, podemos plantear la paridad en la educación superior como una paradoja que refleja la ambivalencia entre lo que hemos logrado construir como sociedad y los pendientes en los que todavía debemos trabajar (Cuadro 5).

Cuadro 5. La paradoja de la paridad:
lo que muestran y lo que ocultan los números

Lo que muestran los números	Lo que ocultan los números
Las mujeres son mayoría en la matrícula de educación superior: 54.1% en el ciclo 2024-2025 (ANUIES, 2026).	Sólo una de cada tres personas que estudian áreas STEM es mujer (33%); en tecnologías de la información, apenas 24% (IMCO, 2026).
Las mujeres obtienen calificaciones iguales o superiores a las de los hombres.	En el posgrado en ciencias duras las mujeres abandonan más, en contextos marcados por ambientes hostiles y falta de apoyo institucional (Ayala de Mendoza *et al.*, 2025).
México cuenta con un marco normativo que obliga a las IES a garantizar la igualdad de género (LGES, 2021; LGIMH, 2006).	En 2020, sólo 26% de las IES afiliadas a la ANUIES contaban con protocolos contra la violencia de género (Ortiz Ortega *et al.*, 2022); no existe información oficial actualizada sobre cuántas los tienen hoy (Frías, 2026).

Las mujeres han incrementado su presencia en la planta académica y en la investigación: pasaron de 35.8% del SNI en 2015 a 41.1% del SNII en 2025 (Secihti, 2025).	El índice de paridad de género en los empleos académicos era de 0.69, favorable a los hombres, en 2014, con variaciones de 0.82 en Hidalgo a 0.57 en Chiapas (Ordorika, 2015). No hay una medición oficial más reciente.
Las mujeres egresadas acceden al mercado laboral con las mismas credenciales que sus pares hombres.	La brecha salarial de género en México es de 15%: por cada 100 pesos que recibe un hombre, una mujer recibe 85 (IMCO, 2025a, con datos de la ENOE).
Los movimientos feministas han logrado visibilizar la violencia de género en las universidades (Cerva Cerna, 2020).	La mayoría de los casos no se denuncian, por miedo a represalias, desconfianza institucional y estigma (Frías, 2026).

Fuente: elaboración propia con base en ANUIES (2026), IMCO (2025, 2026), Secihti (2025), Ordorika (2015), Ortiz Ortega, Góngora y Aguilar Barroso (2022), Frías (2026), Cerva Cerna (2020) y Ayala de Mendoza *et al.* (2025).

La paradoja descrita evidencia el camino arduo que queda por construir para reducir las brechas de desigualdad en la educación superior por condición de género. Los números no siempre reflejan las problemáticas cotidianas que estas poblaciones enfrentan. Para las IES, esta situación exige asumir que el acceso no garantiza, por sí sólo, la igualdad sustantiva, sino que se requieren acciones concretas para avanzar en la eliminación de toda forma de discriminación en los espacios universitarios.

BRECHAS TERRITORIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las brechas territoriales se refieren a las disparidades urbano-rurales y regionales en las posibilidades de acceder y beneficiarse de la educación superior, originadas por la distribución desigual de recursos, instituciones, servicios y oportunidades educativas entre distintos territorios. Es decir, el territorio donde nacen o residen las personas condiciona de manera sistemática sus oportunidades de acceso, permanencia y éxito en la educación superior. Esta realidad es visible en sociedades con profundas desigualdades. En América Latina sólo el 9% de quienes nacen en zonas rurales logran acceder a una IES. En México, la cifra señala que el 10% de la población proveniente de localidades rurales lo logra, a diferencia del 26% que proviene de localidades urbanas (Tabla 2). Así, la probabilidad de ingresar y tener éxito en la educación superior disminuye a medida que aumenta la distancia física entre el hogar del estudiantado y la institución educativa, lo que genera barreras materiales (costos de transporte, alojamiento y alimentación) y barreras psicológicas o emocionales (desarraigo familiar, desconocimiento de los entornos urbanos) que afectan el desarrollo de la trayectoria escolar (White y Lee, 2020).

Tabla 2. Participación en la educación superior según el tipo de localidad

País	Localidad urbana	Localidad Rural	Puntos porcentuales de diferencia
Brasil	21%	7%	14
Chile	45%	31%	14
Colombia	33%	9%	24
Costa Rica	32%	15%	17

El Salvador	24%	6%	18
Guatemala	16%	4%	12
Honduras	21%	2%	19
México	26%	10%	16
Nicaragua	19%	3%	16
Panamá	41%	15%	26
Perú	36%	9%	27
Uruguay	24%	10%	14
Promedio de la región	26%	9%	17

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Global Education Monitoring Report, 2022.

El territorio rara vez opera de manera aislada. Las brechas entre entornos rurales y urbanos no sólo están marcadas por barreras materiales y psicológicas; se entrecruzan con otras desigualdades como bajos ingresos en los hogares, educación deficiente en niveles previos, así como un mayor déficit de información y redes de apoyo u orientación vocacional (Camino-Esturo, 2023; Parillo-Sosa *et al.*, 2023). Esto sugiere que el entendimiento de estas brechas requiere una visión interseccional para evidenciar cómo el territorio se entrelaza con otras vulnerabilidades para multiplicar los procesos de exclusión. En este sentido, vivir lejos de una institución educativa puede ser más severo para mujeres, personas indígenas o para quienes provienen de hogares con dificultades económicas.

En México, las brechas territoriales en la educación superior han evidenciado las asimetrías que viven las personas y juventudes que residen en la región Sur-Sureste del país, a diferencia de quienes habitan en áreas urbanas, ubicadas en el norte y centro de México. Una forma de observar estas brechas es a través del indicador de cobertura de educación superior. Mientras que

en entidades federativas como Chiapas, Oaxaca y Guerrero la cobertura es de 20.5%, 22.1% y 24.4%, respectivamente; en la Ciudad de México, Nuevo León y Sinaloa es de 125%, 53.1% y 56.1%, respectivamente (SEP, 2024).

Para explicar cómo funcionan estas brechas, se han establecido conceptos como la "geografía de las oportunidades" y la "equidad territorial". La geografía de las oportunidades se refiere a los espacios geográficos que poseen atributos estructurales (sociales, económicos, ambientales y culturales) que afectan las oportunidades de vida de las personas más allá de sus características individuales. Esto afecta las decisiones sobre dónde abrir una universidad o la distribución del financiamiento (Brain y Prieto citado en Mejía, 2023). Explica también por qué en las zonas metropolitanas y urbanas se concentra un gran número de instituciones educativas, una mayor diversidad de carreras y mayores rutas de movilidad, mientras que en las regiones marginadas prácticamente no existen universidades o son instituciones de baja calidad.

La equidad territorial emerge como una propuesta de política educativa para redistribuir los servicios educativos y compensar regiones históricamente marginadas (Didou, 2018). En México, esto se ha reflejado en el crecimiento del número de IES con propósitos diferenciados, en particular, en la oferta educativa de carácter tecnológico e intercultural. Esta diversificación se observa en los distintos subsistemas de educación superior según la Subsecretaría del ramo (Cuadro 6).

Cuadro 6. Subsistemas de educación superior en México: propósito y población que atienden

Subsistema	Propósito	Población o territorio que atiende
Universidades públicas federales	Formación integral en todos los campos del conocimiento; realizan de manera completa las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura.	Población nacional; concentran una parte importante de la matrícula de posgrado y de la investigación científica del país.
Universidades públicas estatales (UPE)	Docencia, investigación y difusión de la cultura en los diversos campos de formación; son las instituciones públicas de mayor tradición académica en sus entidades.	Población de sus respectivas entidades federativas; existe al menos una en cada estado.
Universidades públicas estatales con apoyo solidario (UPEAS)	Ampliar la oferta pública de educación superior en las entidades mediante instituciones de menor escala creadas por los gobiernos estatales.	Población de regiones específicas al interior de los estados; varias operan con unidades desconcentradas en municipios diversos.
Universidades interculturales (UI)	Formar profesionales comprometidos con el desarrollo comunitario y regional, y promover la revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias.	Regiones con fuerte presencia de población indígena, tradicionalmente marginadas de la educación superior; abiertas a la población en general.
Universidades tecnológicas (UT)	Formación técnica superior universitaria (y, desde 2009, licenciatura e ingeniería) en estrecha vinculación con el sector productivo regional; ampliar y desconcentrar la oferta educativa.	Juventudes de ciudades medias y de localidades de mediana y alta marginación, en algunos casos con presencia de población indígena.
Universidades politécnicas (UP)	Formación en ingenierías y licenciaturas bajo un modelo de competencias, con vocación de liderazgo tecnológico para el progreso de sus estados.	Población de sus áreas de influencia estatal y regional.

Institutos tecnológicos (federales y descentralizados, TecNM)	Formación integral con énfasis en las ciencias, las ingenierías y la tecnología, vinculada a los sectores productivos de bienes y servicios.	Presencia en todas las entidades federativas; orientación hacia población en situación de desventaja mediante la desconcentración territorial de la oferta.
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Formación, actualización y profesionalización de docentes y profesionales de la educación.	Magisterio y aspirantes a la docencia en todo el país, a través de sus unidades en las entidades federativas.
Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM)	Impartir educación superior en modalidades abierta, virtual y a distancia.	Personas que, por razones territoriales, laborales o personales, no pueden asistir a modalidades presenciales, en cualquier lugar del país.
Escuelas normales públicas (ENP)	Formación inicial de maestras y maestros de educación básica en el nivel de licenciatura.	Aspirantes a la docencia con arraigo regional; incluye la tradición de las escuelas normales rurales.

Fuente: Elaboración propia con base en Mendoza (2023), Ley General de Educación Superior (2021), SEP (2020).

Aunque en las últimas dos décadas se ha logrado incrementar el número de IES, es importante mencionar algunas críticas a este proceso. Entre las principales se encuentra la baja calidad de algunas opciones educativas, pues no todas las instituciones cuentan con los recursos e infraestructura suficiente para hacer efectivo el derecho a una educación superior de calidad; se requieren apoyos complementarios para poblaciones vulnerables tales como cursos especializados, adaptación pedagógica, tutorías, entre otros (Enciso *et al.*, 2018).

Asimismo, se ha demostrado que la ampliación de cobertura no sólo depende de la creación de nuevas instituciones educativas, sino de romper con rasgos estructurales de carácter socioeconómico. Esto explica por qué, a pesar

de que la cobertura se ha incrementado en todas las entidades federativas, las brechas regionales son persistentes (Pérez *et al.*, 2024).

Esta tensión revela que las brechas territoriales en la educación superior persisten a pesar de la ampliación de la cobertura y de la creación de nuevas instituciones, en parte porque están entrelazadas con otras desigualdades estructurales que limitan los esfuerzos gubernamentales. A esto se suma que la creación de oferta diferenciada, más que contribuir a aumentar la cantidad de opciones para las personas que habitan en comunidades rurales, puede reproducir desigualdades cuando la expansión de la oferta no se acompaña de condiciones suficientes de calidad, financiamiento y acompañamiento estudiantil. Para las instituciones de educación superior, esto significa asumir que no basta con generar condiciones para el acceso de estas personas, sino también que deben establecer los mecanismos y llevar a cabo las acciones pertinentes para lograr su permanencia y egreso.

BRECHAS POR DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las brechas por condición de discapacidad en la educación superior constituyen uno de los fenómenos más estudiados desde la mirada de la inclusión. Estas se definen como desigualdades estructurales y barreras sistémicas que limitan el acceso, la participación plena y el egreso exitoso de las personas con discapacidad motriz, sensorial, intelectual y psicosocial (Sabzalieva *et al.*, 2022). Dichas barreras atraviesan múltiples dimensiones; pueden ser físicas y de infraestructura; pedagógicas y digitales; y actitudinales y simbólicas.

Las barreras físicas y de infraestructura se observan en diseños arquitectónicos que no consideran la diversidad funcional. Esto se refleja en la falta de accesibilidad en espacios físicos en las universidades. Por ejemplo, ausencia

de rampas, ascensores o señaléticas en Braille, así como de entornos adaptados para una movilidad segura e independiente (Farías y Gómez, 2022; Sabzalieva *et al.*, 2022; Filippou *et al.*, 2025;). Las barreras pedagógicas y digitales se visualizan en obstáculos estructurales asociados a la inadecuada preparación del profesorado, la ausencia de competencias para la atención de la diversidad y la rigidez curricular o métodos de enseñanza con poca flexibilidad. A estos factores se suma la meritocracia como un sistema que minimiza las posibilidades de las personas con discapacidad para acceder y permanecer en las instituciones de educación superior.

Por su parte, las barreras actitudinales y simbólicas son más difíciles de distinguir y erradicar. Esto se observa, por ejemplo, en las bajas expectativas de rendimiento académico que tiene el profesorado y el alumnado respecto al estudiantado con discapacidad. Asimismo, estos grupos enfrentan microagresiones que pueden desmotivarlos para estudiar ciertas carreras o enfrentar desconfianza cuando solicitan ajustes razonables (Arellano *et al.*, 2019). Esta situación puede ser más complicada para quienes tienen discapacidades menos visibles, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o trastornos del aprendizaje. Ante ello, hay estudiantes que optan por la subdeclaración, es decir, ocultan su condición a la universidad (Moriña, 2024). Estos estudiantes también han reportado dificultades para interactuar con sus pares, integrarse en espacios informales de aprendizaje y construir relaciones sociales. A esta problemática se suma la resistencia del profesorado a la inclusión, situación que se hace más evidente cuando el profesorado percibe los ajustes razonables (como otorgar más tiempo en un examen) como una ventaja injusta respecto al resto de la clase, en lugar de reconocerlos como un derecho.

Un tema relevante en el análisis de las brechas por discapacidad es que, si bien hay un marco normativo internacional y nacional robusto, se observan importantes limitaciones para reconocer y garantizar el derecho a la educación

superior para la población con discapacidad. Los avances normativos en las IES no siempre se materializan en asignaciones presupuestales, en procesos de capacitación para quienes los implementan o en oficinas que atiendan a estas poblaciones. También se constatan las dificultades para gestionar trámites para acceder a apoyos institucionales (Moriña y Biagiotti, 2022), así como la coordinación fragmentada entre estas oficinas o áreas de apoyo.

Estas barreras pueden explicar por qué en México el 14.9% de la población con discapacidad no tiene escolaridad. Además, de la población de 15 años y más, sólo el 19.1% concluyó la primaria, el 18% la secundaria y para el 12.2% la educación superior es su máximo nivel alcanzado (INEGI, 2024).

Como ocurre con otras brechas, las desigualdades en la participación en la educación superior por condición de discapacidad están presentes a lo largo de toda la trayectoria escolar. Las dificultades para ingresar a una universidad están determinadas por la exclusión que enfrenta la población con discapacidad en los niveles previos (Cuadro 7).

Cuadro 7. La trayectoria de la exclusión:
Brechas por discapacidad en la universidad

Dimensión	¿Cómo se manifiesta la barrera?	El impacto en la trayectoria del estudiante
1. Acceso *(El reto de entrar)*	La exclusión comienza en los niveles educativos previos, lo que reduce el grupo de jóvenes que logran llegar a la universidad. Quienes lo intentan, se topan con entornos poco accesibles y filtros de ingreso inflexibles, como los exámenes estandarizados con límites de tiempo rígidamente cronometrados.	**Subrepresentación.** La educación superior hereda las desigualdades previas. Las personas con discapacidad conforman una minoría en las aulas universitarias, ya que las barreras operan como un filtro excluyente desde la puerta de entrada.

2. Permanencia *(El desafío de quedarse)*	Las instituciones suelen operar bajo una idea de "normalidad" en la que el sistema asume que el alumnado es quien debe adaptarse a sus estructuras. Enfrentan currículos rígidos, docentes sin capacitación en inclusión y procesos sumamente burocráticos: solicitar un "ajuste razonable" exige realizar trámites desgastantes y justificar sus necesidades repetidamente.	**El desgaste del sobreesfuerzo.** Lograr inscribirse no asegura la inclusión real. El sistema obliga a las y los estudiantes a invertir un esfuerzo personal extraordinario para compensar la falta de apoyo institucional, lo que incrementa el riesgo de abandono.
3. Participación *(El derecho a pertenecer)*	El entorno a menudo entiende la discapacidad desde el prejuicio, viéndola como un "déficit". Existen actitudes negativas en las que el personal docente y el alumnado llegan a percibir a estos estudiantes como ineficientes o como una "carga", existiendo incluso la creencia de que se les debería restringir el ingreso a ciertas carreras.	**Aislamiento y ocultamiento.** Ante el miedo a la estigmatización o a que se dude de su capacidad académica, gran parte del estudiantado con discapacidades menos visibles decide no revelar su condición, perdiendo así el derecho institucional a recibir apoyos.
4. Egreso y titulación *(El salto al mundo laboral)*	La transición al trabajo ha sido identificada como el eslabón más débil de la cadena de inclusión. La literatura demuestra que, al egresar, los jóvenes con discapacidad experimentan menores oportunidades de empleo a tiempo completo, salarios inferiores y un nivel de sobrecualificación mayor que el de sus pares sin discapacidad.	**La desigualdad no termina con el título.** El diploma universitario no elimina la desigualdad estructural del mercado laboral. Las y los profesionistas egresados continúan enfrentando desventajas tangibles que limitan su calidad de vida y su desarrollo.

5. Información pública *(Lo que no se mide, no se atiende)*	Si bien existen algunos conteos administrativos básicos sobre las inscripciones iniciales, faltan tasas públicas y comparables que permitan rastrear la retención, la graduación y la inserción laboral. Esto se agrava por un fuerte subregistro, derivado de la decisión de muchos alumnos y alumnas de no declarar institucionalmente su condición.	**Política institucional a ciegas.** Al carecer de datos precisos sobre las trayectorias reales, por qué abandonan o qué apoyos utilizan, las IES operan con una muy baja capacidad de diagnóstico y no pueden evaluar si sus medidas están funcionando.

Fuente: Elaboración propia con base en Pérez Castro (2016, 2019, 2021), Arellano Torres *et al.* (2019), Moriña (2024), Moriña y Biagiotti (2022) y SEP (2024).

Las brechas por discapacidad en la educación superior están marcadas por desigualdades previas que limitan la posibilidad de que esta población llegue a un aula universitaria. Los entornos poco accesibles, la inflexibilidad de los sistemas educativos y los prejuicios y creencias que se construyen sobre las discapacidades, son factores que incentivan los procesos de exclusión educativa. Esta situación se agrava por la carencia de información estadística y las dificultades para generar información que permita dimensionar la problemática que enfrentan las personas con discapacidad en las IES. Por ello, aún se requieren importantes esfuerzos para reconocer que los ajustes razonables que garanticen la participación plena del estudiantado con discapacidad no son concesiones, sino derechos.

BRECHAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior en México enfrenta brechas pedagógicas y de aprendizaje que comprometen el propósito de ser equitativa y de calidad. Aunque en las últimas décadas más jóvenes ingresan a este nivel educativo, existen asimetrías en las prácticas de enseñanza, diseño curricular y formación docente, así como en las competencias, conocimientos y habilidades que el estudiantado desarrolla a lo largo de su trayectoria universitaria. La equidad tiene una dimensión pedagógica que enfatiza la responsabilidad de las IES para diseñar e implementar prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad del estudiantado (Silva Laya, 2020).

Las brechas pedagógicas se entienden como deficiencias y limitaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como un diseño curricular descontextualizado, metodologías de enseñanza inadecuadas, evaluación inapropiada, formación docente insuficiente y recursos didácticos limitados. Estas actúan en el ámbito institucional y docente. Por su parte, las brechas de aprendizaje son disparidades en los resultados educativos y el desarrollo de competencias entre el estudiantado de distintos grupos. Se manifiestan en diferencias en el rendimiento académico, abandono escolar, rezago educativo, desarrollo dispar de competencias y resultados educativos diferenciados.

Estas brechas se manifiestan en distintos ámbitos. El primero de ellos se refiere a las disparidades en el acceso tecnológico. La pandemia por COVID-19 exacerbó las desigualdades estructurales, amplificó las diferencias y evidenció la fragilidad de los sistemas educativos para garantizar la continuidad educativa con calidad. Además, se evidenciaron las limitaciones tecnológicas y de conectividad que enfrentaron muchos estudiantes, al restringir la participación efectiva en actividades de aprendizaje, tales como seguir clases en línea, desarrollar habilidades tecnológicas, realizar trabajos académicos, comunicarse con

el personal docente, usar dispositivos adecuados y la carencia de espacios apropiados para estudiar (Gallegos de Dios, 2021; Herrera Márquez, 2022; Niño *et al.*, 2022).

Dicha situación afectó en mayor medida a estudiantes de bajos recursos, poblaciones vulnerables, así como a aquellos de comunidades rurales (Sánchez-Rivera *et al.*, 2022). A esto se suman las mínimas competencias digitales básicas que se requieren en la educación superior, para buscar, evaluar y utilizar información académica y emplear herramientas tecnológicas para la formación profesional, fenómeno mejor conocido como alfabetización digital (Moncada-Rodríguez *et al.*, 2022; Ruiz Bernés *et al.*, 2024).

Un segundo ámbito de acción de las brechas pedagógicas y de aprendizaje deriva de los rezagos educativos acumulados. Estas deficiencias se hacen evidentes al ingresar a la universidad y a lo largo de toda la trayectoria. Se observa que el estudiantado enfrenta barreras de aprendizaje escolar previas en la comprensión lectora, la expresión escrita, el pensamiento matemático y habilidades de estudio. Esta dificultad se observa en las limitantes para adquirir nuevas habilidades relacionadas con la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la alfabetización digital (Reyes López y Jerez Velasco, 2022). Esta dinámica ha sido referida también como un déficit de "capital cultural" y escolar que se evidencia en la carencia tanto de hábitos de estudio como de conocimientos previos que exige la incorporación a la vida universitaria, lo que incrementa la probabilidad de reprobación y abandono (Casillas *et al.*, 2015).

El tercer ámbito se refiere a desajustes entre diseños curriculares, metodologías pedagógicas y las realidades y características del estudiantado. La ampliación de la matrícula ha tenido como uno de sus efectos la incorporación de jóvenes provenientes de sectores más desfavorecidos y "estudiantes no tradicionales". Sin embargo, este cambio no se ha acompañado de métodos de enseñanza que atiendan sus necesidades y, en este sentido, persisten los

modelos enfocados en estudiantes tradicionales. Este desajuste se traduce en una interacción acotada entre el profesorado y el alumnado que condiciona el desarrollo de capacidades de éste y lo ubica en situación de desventaja (Silva Laya, 2020).

Estos desajustes evidencian también la tensión entre los antecedentes socioeducativos de la población joven y las exigencias del medio universitario. Estudiantes de sectores vulnerables llegan con recursos culturales distintos de los que valora la academia. Asimismo, las universidades se refieren a este estudiantado a partir de sus carencias, como las deficiencias de lectura y escritura, y no reconocen sus talentos y conocimientos previos. También destacan las prácticas de enseñanza rígidas y centradas en el personal docente con currículos sobrecargados de contenidos, escasa interacción en el aula y falta de retroalimentación sobre el trabajo del estudiantado (Silva Laya, 2020).

Cuadro 8. Brechas pedagógicas y de aprendizaje:
ámbitos, manifestaciones y poblaciones más afectadas

Ámbito	Cómo se manifiesta	A quién afecta en mayor medida
1. Acceso y apropiación tecnológica	Limitaciones de conectividad, equipos y espacios de estudio que restringen la participación en las actividades de aprendizaje. Aun cuando se dispone de tecnología, persisten carencias en las competencias digitales básicas para buscar, evaluar y utilizar información académica.	Estudiantado de bajos ingresos, de comunidades rurales y de contextos con menor acceso previo a tecnologías digitales.

2. Rezagos educativos acumulados	Deficiencias en comprensión lectora, expresión escrita, pensamiento matemático y hábitos de estudio arrastradas de niveles previos, que limitan la adquisición de nuevas habilidades y aumentan la probabilidad de reprobación y abandono.	Estudiantado proveniente de circuitos educativos de menor calidad, de primera generación universitaria y de sectores socioeconómicos desfavorecidos.
3. Desajuste entre la práctica institucional y el estudiantado real	Modelos de enseñanza diseñados para un estudiante "tipo": currículos sobrecargados, enseñanza centrada en el docente, escasa interacción y retroalimentación, y una mirada centrada en las carencias que no reconoce los saberes previos del estudiantado.	Estudiantes no tradicionales: quienes combinan trabajo y estudio, son primera generación universitaria o provienen de sectores vulnerados, y cuya permanencia depende en mayor medida de los apoyos institucionales.

Fuente: Elaboración propia con base en Silva Laya (2020), Niño, Castellanos y Chino (2022) y Ruiz Bernés, Rea Páez y Rodríguez Jiménez (2024).

Los tres ámbitos descritos convergen en el aula y elevan el riesgo de reprobación, rezago y abandono. Es justamente en la práctica pedagógica donde se generan las brechas de aprendizaje. Si las IES se concentran en observar las carencias de aprendizaje del estudiantado en situación de desventaja y no en el reconocimiento de sus talentos y saberes, el problema, además de parecer ajeno a las universidades, recae en la responsabilidad individual. En este sentido, responder a la diversidad del estudiantado y reconocer la dimensión pedagógica de la equidad constituye una responsabilidad institucional para que la puerta abierta no se convierta en una puerta giratoria.

Este capítulo se centró en conceptualizar las brechas de desigualdad en educación superior y sus principales dimensiones. Entendidas como diferencias entre grupos sociales en el acceso, la participación y los resultados, las

brechas reflejan distancias sistemáticas y medibles que derivan de estructuras socioeconómicas establecidas, decisiones políticas, herencias coloniales y patriarcales, así como de prácticas sociales que apelan al no reconocimiento de la diversidad.

El recorrido por sus distintas dimensiones —socioeconómicas, étnico-raciales, de género, de discapacidad, territoriales y de aprendizaje o pedagógicas— revela que su reproducción no ocurre por separado; son asimetrías que se entrecruzan, se acumulan y multiplican desde el nacimiento y a lo largo de la vida de una persona. Por ello, su comprensión e intervención requieren miradas interseccionales que reconozcan esta complejidad.

También observamos que el acceso a la educación superior como respuesta para reducir las brechas de desigualdad es insuficiente. Aunque en los últimos años la matrícula de estudiantes en educación superior haya aumentado en prácticamente todos los países, la distribución en el acceso no sólo es inequitativa, sino que, además, se acompaña de múltiples procesos de discriminación y exclusión hacia los grupos en situación de desventaja que afectan la posibilidad de permanecer y culminar los estudios.

Comprender cómo actúan las brechas de desigualdad es una condición necesaria para nombrarlas, medirlas y reconocerlas. Para las IES es el punto de partida que se requiere para establecer compromisos institucionales que respondan a las demandas de justicia histórica para los grupos en situación de desventaja y posibilitar el desarrollo de trayectorias escolares sanas y exitosas.

La erradicación de estas brechas requiere la aplicación de los marcos normativos que se han establecido a nivel internacional y nacional. Por ello, en el siguiente capítulo discutiremos las bases de los instrumentos que han sido creados para generar un piso de igualdad formal que reconozca y garantice el derecho a la educación que tenemos todas las personas.

¿QUÉ NOS OBLIGA Y QUÉ NOS COMPROMETE? EL MARCO DE EQUIDAD E INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como hemos visto en los capítulos anteriores, las brechas en la educación superior son un fenómeno inherente a las desigualdades estructurales. Para reducirlas, se ha avanzado en la construcción de marcos normativos internacionales y locales que sirven como mecanismos para garantizar responsabilidades de Estado y hacer efectivo el derecho a la educación que tenemos todas las personas.

En este capítulo nos aproximaremos al andamiaje normativo que sostiene los principios de equidad e inclusión en la educación superior, así como a la fundamentación del derecho a este nivel educativo. Así, se hace un recorrido que inicia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y culmina con la discusión contemporánea enmarcada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y las concepciones sobre la justicia social. También se consideran las bases de la Ley General de Educación Superior como instrumento normativo central para garantizar este derecho.

EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La obligación de cerrar brechas que agravan las desigualdades en la educación superior no es una cuestión retórica. Hay siete décadas de instrumentos normativos que obligan a los Estados a garantizar el derecho a la educación.

Este derecho está consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948. En ella se establece que "Toda persona tiene derecho a la educación… el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (ONU, 1948). La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960 fue el primer instrumento internacional vinculante para garantizar el derecho a la educación y erradicar cualquier forma de discriminación. Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), establecido en 1966, indica: "La educación superior debe ser accesible para todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados, y en particular, por la implantación de la enseñanza gratuita" (ONU, 1966).

Las bases jurídicas del derecho humano a la educación superior en la agenda internacional han pretendido establecer instrumentos específicos, particularmente para pueblos indígenas, mujeres, jóvenes y personas con discapacidad. La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CIEDR), fortaleció el compromiso para garantizar el derecho a la educación a los diversos grupos raciales o étnicos (ONU, 1965). A su vez, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales, forjó una plataforma para garantizar la educación a estos grupos en todos los niveles, el reconocimiento de sus saberes y su lengua, su participación en la formulación de programas educativos y la creación de instituciones educativas (OIT, 1989).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de 1979, forjó las bases para eliminar la discriminación contra la mujer y asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación. Esto significaba la eliminación de todo concepto estereotipado de los roles masculino y femenino en todos los niveles, la misma oportunidad de acceso a una educación permanente y la reducción de la tasa de

abandono escolar de las mujeres (ONU, 1979). Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Este instrumento es relevante por sus aportes a conceptos como ajustes razonables y el diseño para todas y todos.

México ha asumido estos compromisos internacionales y, desde 2019, el derecho a la educación superior gratuita está constitucionalizado. Para reglamentarlo, en 2021 se expidió la Ley General de Educación Superior, que tiene por objeto establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior.

La construcción del derecho a la educación superior ha evolucionado a través del tiempo y los instrumentos internacionales y nacionales signados trazan una trayectoria que va de la igualdad formal de acceso a la obligación estatal de garantizar la educación superior con equidad, calidad e inclusión. Esto ha significado no sólo proteger a grupos específicos, sino también exigir transformaciones para avanzar en una educación superior más equitativa.

Conceptualizar la educación superior como un derecho humano demanda reconocer, al menos, tres principios. El primero se refiere al principio de no discriminación y se fundamenta en que el acceso a la educación superior no puede estar condicionado por motivos de origen étnico, raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o posición económica. El segundo principio se refiere a la accesibilidad: que la educación superior sea físicamente, económicamente y académicamente accesible para todas las personas, en especial para los grupos que enfrentan mayores desventajas. El tercer principio se apoya en la aceptabilidad y la adaptabilidad como preceptos para una educación superior culturalmente apropiada y de calidad que responda a las necesidades de grupos diversos. A esto se suma el principio de rendición de cuentas como parte de un modelo del derecho a la educación superior desde una perspectiva

de justicia social, comentado en el capítulo uno (Clavijo Cáceres y Torres Merchán, 2020).

Las Conferencias Regionales de la Educación Superior (CRES), han reivindicado la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esto significa plantear el acceso, uso y democratización del conocimiento como un bien social, colectivo y estratégico, para garantizar el derecho a una educación superior gratuita y de amplio acceso. Desde estos fundamentos se plantea el crecimiento de la oferta de educación superior, la revisión de los procedimientos de acceso al sistema, así como la construcción de políticas de acción afirmativa sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad (UNESCO-IESALC, 2018).

La discusión sobre el derecho a la educación superior en la CRES se ha vinculado a la agenda de inclusión educativa, lo que significa organizar a los sistemas de educación superior en función de los siguientes principios: a) no dejar a nadie atrás: permitir a los grupos vulnerables acceder, transitar y completar la educación superior; b) políticas de equidad y distribución equitativa de oportunidades; derecho a la educación; c) apoyo financiero a los jóvenes de familias con bajos ingresos); d) mejorar la igualdad de género en la educación superior; e) el valor de la diversidad étnica y la multiculturalidad en la educación superior; e) servicio y diseño universales para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad y; f) disminución de desigualdades, promoción de la diversidad y maximización de resultados para todos los graduados (Sabzalieva *et al.*, 2022).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, particularmente, el ODS 4 "Educación de calidad" colocan la plataforma más reciente para garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. En el caso de la educación superior, la meta 4.3 establece la necesidad de asegurar el acceso en condiciones

de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad. Por su parte, la meta 4.b indica la obligación de aumentar considerablemente el número de becas disponibles para los países en desarrollo, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información (UNESCO, 2017).

El seguimiento de los ODS permite constatar que el acceso a la educación superior a nivel global sigue marcado por profundas desigualdades, pues persisten las brechas ya descritas. La situación es más crítica para las poblaciones de personas refugiadas y desplazadas, ya que sólo el 9% de este grupo logra ingresar a una IES. Además, se observan importantes limitaciones de estas instituciones para traducir los compromisos de inclusión en hechos reales. En este sentido, la promesa de "no dejar a nadie atrás" exige integrar a grupos históricamente excluidos, así como construir políticas y acciones institucionales centradas en la permanencia, la progresión y la culminación exitosa de los estudios. Entre éstas se encuentran las políticas de acción afirmativa, el financiamiento adecuado y gratuidad, mejores sistemas de datos y regulación del sector privado y de la calidad educativa (UNESCO, 2026).

COMPROMISOS NACIONALES PARA LA EQUIDAD, LA INCLUSIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la sección anterior se refirieron los instrumentos internacionales que configuran el marco para la equidad, la inclusión y el derecho a la educación superior. En este apartado revisaremos los mecanismos con los que cuenta México para avanzar en la garantía de este propósito. Desde la reforma constitucional

de 2019, el Artículo 3 constitucional en su fracción X mandata que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Asimismo, ordena que serán las autoridades federales y locales quienes establecerán políticas para favorecer la inclusión, permanencia y continuidad de los estudios superiores y proporcionarán los medios necesarios para acceder a este nivel educativo.

Además de este principio constitucional, destacan algunos instrumentos enfocados a las necesidades de grupos específicos. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación establece como discriminación el impedir el acceso o la permanencia a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos en las instituciones educativas. Refiere también medidas de inclusión como una plataforma para eliminar los mecanismos de exclusión o diferenciaciones desventajosas en el ejercicio del derecho a la educación. Entre éstas se encuentra la educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional (DOF, 2003).

La Ley General para la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres establece que la participación paritaria entre mujeres y hombres en la toma de decisiones políticas y socioeconómicas, requiere de garantizar que la educación, en todos sus niveles, se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se genere conciencia para eliminar toda forma de discriminación (DOF, 2006).

En esta misma exigencia, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencias (LGAMVLV) establece mecanismos para erradicar, desde el ámbito educativo, toda forma de violencia contra la mujer. Este instrumento define a la violencia docente como aquellas conductas realizadas por maestras y maestros que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas. Asimismo, concibe el hostigamiento sexual como un ejercicio de poder, en una relación de subordinación de la víctima frente a la persona agresora en

el ámbito escolar. Así, se impone la responsabilidad de los tres órdenes de gobierno para establecer mecanismos para erradicar las violencias en escuelas, así como crear procedimientos administrativos claros para sancionar (DOF, 2007). Esta base jurídica ha sido central para la promoción de los protocolos para la prevención de la violencia de género en las instituciones de educación superior.

La LGAMVLV también ordena la responsabilidad de la SEP para definir principios de igualdad y no discriminación en las políticas educativas; garantizar el acceso, permanencia y culminación de estudios de niñas y mujeres en todos los niveles educativos; crear modelos para la detección de la violencia en las instituciones educativas; capacitar al personal docente; así como integrar en los planes y programas de estudio el derecho a una vida libre de violencia y la educación con perspectiva de género como eje transversal (DOF, 2007).

Por su parte, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, obliga al Estado a garantizar la educación de las personas en esa condición, sin discriminación en todos los niveles educativos. También mandata la construcción de instalaciones accesibles, la disponibilidad de materiales y apoyos técnicos, para apoyar el rendimiento académico del alumnado (braille, Lengua de Señas Mexicana y tecnología adaptada), personal docente capacitado y un programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad (DOF, 2011).

LOS APORTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El 20 de abril de 2021 se publicó la Ley General de Educación Superior (LGES) en México. Este instrumento abrogó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978. En este sentido, los cambios experimentados a través del tiempo, como la expansión y diversificación del sistema, operaron con un

marco normativo rebasado. Así, la creación de esta ley constituyó un paso fundamental para la regulación del sistema y de las instituciones que lo integran y, sobre todo, para garantizar formalmente el derecho a la educación superior de la población mexicana. Su diseño se basa en principios de equidad e inclusión que apuntan al pleno ejercicio de ese derecho para lograr una cobertura universal con equidad y excelencia.

La LGES coloca a este tipo educativo como un derecho que pretende lograr el bienestar y desarrollo integral de las personas. Delega en el Estado la obligación de diseñar políticas para garantizar su obligatoriedad y gratuidad. Este instrumento normativo concibe la equidad y la inclusión en un espectro amplio en la medida en que su exigencia no se circunscribe al acceso, sino también a la permanencia, continuidad y egreso oportuno. En particular, la equidad se concibe como una vía para garantizar que las personas accedan a la educación superior sin discriminación, mientras que la inclusión se plantea como un principio para que todos los grupos sociales de la población, particularmente los vulnerados, participen de manera activa en el desarrollo del país.

Bajo este planteamiento conceptual, la LGES demanda acciones que atiendan a comunidades y pueblos indígenas, personas afromexicanas, personas con discapacidad y grupos históricamente discriminados, desde un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, y con perspectiva de juventudes, de género y de interculturalidad. Para ello, exige la promoción de acciones afirmativas como criterio para diseñar políticas que eliminen la desigualdad y discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, con el propósito de garantizar el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno. De cierta manera, estas orientaciones están encaminadas a construir una base legal para reducir las brechas de desigualdad.

En contextos de profundas desigualdades como el mexicano, el marco normativo que plantea la LGES no es suficiente para reducir las brechas de desigualdad si no se acompaña de condiciones materiales y mecanismos de exigibilidad. Esta ley confiere a la gratuidad un lugar central en la garantía del derecho a la educación superior y establece la creación de un Fondo Federal Especial para avanzar en ese mandato; no obstante, la misma norma establece candados que reducen la responsabilidad gubernamental al condicionar la gratuidad a la suficiencia presupuestal.

De igual forma, el Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030 (PRONES) establece como uno de sus objetivos, la promoción de una política de financiamiento sostenible y eficiente que favorezca la corresponsabilidad con las entidades federativas, para adoptar gradualmente esquemas de aportación paritaria y, aunque se busca que las instituciones de educación superior eliminen el cobro por concepto de inscripción, reinscripción o cuotas en técnico superior universitario y licenciatura, la realidad es que las instituciones de educación superior enfrentan múltiples rezagos financieros que limitan considerablemente la posibilidad de lograrlo, lo que obstaculiza avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación superior.

Un ejemplo de ello son las reducciones presupuestales en este rubro. Entre 2019 y 2025, el gasto federal en este nivel educativo se redujo 28.7% para pasar de 255,388.7 mdp a 182,060.4 mdp. Si se toma 2015 como punto de partida, se puede observar que el gasto en educación superior acumula una caída real de 40%; lo que representa una reducción promedio de 11 mil mdp anuales (IMCO, 2025b).

Tabla 3. Gasto federal en educación superior, 2019-2025 (millones de pesos)

Año	Gasto en educación superior	Variación real anual
2019	255,388.7	—
2020	253,211.9	-0.9%
2021	191,754.2	-24.3%
2022	184,623.6	-3.7%
2023	194,207.3	5.2%
2024	194,249.4	0.0%
2025	182,060.4	-6.3%
Variación 2019-2025		-28.7%

Fuente: Ramírez del Razo, Márquez Jiménez y Rosas González (en prensa), con datos de la Cuenta Pública; cifras deflactadas con base 2025.

EL PLANO INSTITUCIONAL

El artículo 1 de la LGES mandata que, además de que su aplicación corresponde a las autoridades educativas de los tres órdenes de gobierno, también es una responsabilidad de las instituciones de educación superior. Dicho compromiso se materializa mediante la promoción de: programas de equidad para disminuir brechas de cobertura y excelencia entre regiones; acciones afirmativas para reducir desigualdades; equipos multidisciplinarios para la atención de personas con discapacidad; apoyos de movilidad y estancia para personas que, por su condición geográfica, de residencia o de salud requieran ayuda para realizar sus estudios superiores, ampliación y mejora de la infraestruc-

tura física y tecnológica; enseñanza de lenguas indígenas; y erradicación de toda barrera que inhiba el cumplimiento del derecho a la educación superior. En esta misma línea, se pretende que estas acciones respondan a la diversidad lingüística, regional y sociocultural del país, a las desigualdades de género, así como a las necesidades de la población rural y de los grupos migratorios (citar LGES DOF, 2021).

De igual forma, las instituciones de educación superior están obligadas a promover acciones para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, principalmente la de género, así como la protección del bienestar físico, mental y social del estudiantado y de su personal. También se procura que estas desarrollen esquemas de formación, capacitación y profesionalización del personal académico para la mejora de los métodos pedagógicos, así como de tecnología accesible para la docencia. De las instituciones de educación superior privadas se espera que estas otorguen becas para al menos el 5% de su matrícula, con criterio de equidad y para estudiantes de bajos recursos económicos.

La LGES condiciona sus obligaciones financieras a la suficiencia presupuestal. Para el caso de las IES no existe tal situación y el mandato es muy claro en la responsabilidad que estas tienen en el cumplimiento del derecho a la educación superior. En este sentido, si bien se reconocen las dificultades financieras que enfrentan para hacer realidad la gratuidad, esto no justifica que no deban avanzar en las otras responsabilidades que les han sido asignadas.

En distintos artículos de la LGES se pueden encontrar elementos que constituyen obligaciones para las IES y cuya aplicación podría construir un camino que permita reducir las asimetrías que existen entre diversos grupos sociales para beneficiarse de la educación superior y ejecutar acciones en las dimensiones que las caracterizan: socioeconómicas, étnico-raciales, de género, geográficas o territoriales, por discapacidad y de aprendizaje. El Cuadro 9

clasifica los artículos de la LGES que mandatan la reducción de estas brechas y sus implicaciones para las IES.

Cuadro 9. Las brechas de desigualdad en la LGES y sus implicaciones para las instituciones de educación superior

Brecha	Qué mandata la LGES	Implicación para las IES
Socioeconómica	Art. 4: apoyos para el acceso y la permanencia, con equidad e inclusión. Arts. 62–66: gratuidad gradual y fondo federal especial. Art. 70: becas obligatorias (5% de la matrícula) en IES particulares.	Sostener la permanencia —no sólo el ingreso— sin trasladar el costo al estudiantado.
Étnico-racial	Art. 8, fr. VIII: interculturalidad y derechos lingüísticos y culturales de pueblos y comunidades y pueblos indígenas y afromexicanas. Art. 37, fr. VIII: enseñanza de las lenguas indígenas. Art. 29: reconocimiento de las universidades interculturales.	La interculturalidad es criterio para toda IES, no tarea exclusiva de las universidades interculturales.
De género	Arts. 42–43: espacios libres de violencia: protocolos, instancias capacitadas e instancia para la igualdad de género. Art. 10, fr. XVII–XIX: transversalidad de género, eliminación de estereotipos y erradicación de la violencia. Art. 49, fr. XV–XVI: paridad en órganos de gobierno y cargos directivos.	El bloque con obligaciones institucionales más detalladas de toda la ley: protocolos e instancias son exigibles.
Geográfica o territorial	Art. 8, fr. XXII: territorialización: considerar los contextos regionales y locales. Art. 37, fr. I: disminuir las “brechas” de cobertura entre regiones y territorios. Art. 37, fr. V: movilidad y estancia para quienes lo requieran por su lugar de residencia.	Diseñar oferta, modalidades y apoyos desde el territorio del estudiantado, no desde la sede.

Por discapacidad	Art. 6, fr. I: ajustes razonables. Art. 10, fr. XXII: acciones afirmativas para acceso, permanencia, continuidad y egreso. Art. 37, fr. III: equipos multidisciplinarios e identificación de barreras para el aprendizaje.	La inclusión exige estructura institucional: equipos, diagnóstico de barreras y accesibilidad.
Pedagógica o de aprendizaje	Art. 40: formación y profesionalización permanente del personal académico. Art. 10, fr. XI: diagnóstico y evaluación para prevenir la deserción de sectores en vulnerabilidad. Art. 60: planeación y evaluación institucional para el máximo logro de aprendizaje.	Formación docente y seguimiento de trayectorias como obligaciones permanentes, no respuestas caso por caso.

Fuente: Elaboración propia con base en la LGES.

En este capítulo revisamos el marco normativo internacional y nacional que fundamenta la igualdad formal para reducir las brechas que afectan las posibilidades de participar plenamente en la educación superior. Esta revisión permite identificar los avances en la concepción del derecho a la educación superior y los esfuerzos para visualizarla como un bien público social. También se observa que México ha firmado estos compromisos internacionales. Aunque por muchos años se careció de un instrumento que fortaleciera la regulación del sistema, la LGES representa un avance trascendental para garantizar el derecho a la educación superior. Su arquitectura evidencia la búsqueda de una igualdad formal que garantice que estos grupos históricamente excluidos puedan ejercer dicho derecho.

Al mismo tiempo, la LGES establece condiciones que inhiben este logro. Esto se evidencia, sobre todo, en la responsabilidad del Estado con la gratuidad de la educación superior. Las propias condiciones presupuestales que establece la Ley revelan la necesidad de implantar mecanismos de exigibilidad para las autoridades educativas. A pesar de estos obstáculos, las IES están mandatadas

para diseñar acciones que contribuyan al logro de una mayor cobertura, con calidad y excelencia, principalmente, para grupos vulnerables.

En el siguiente capítulo vamos a conocer las acciones que han emprendido las IES para ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y resultados exitosos para todas las personas, en especial, para quienes han tenido una situación histórica de desventaja.

Cuadro 10. Marco normativo internacional y nacional del derecho a la educación superior

Instrumento normativo	Año	Qué establece	Implicaciones para las IES
Marco internacional			
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	(Art. 26) Toda persona tiene derecho a la educación. El acceso a los estudios superiores debe ser igual para todas las personas, en función de los méritos respectivos.	Los procesos de admisión deben regirse por criterios transparentes y no discriminatorios: el mérito no puede convertirse en pretexto para excluir.
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO)	1960	(Arts. 1 y 4) Prohíbe toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que anule la igualdad de trato en la enseñanza, y obliga a hacer accesible la educación superior a todas las personas, según sus capacidades.	Primer referente internacional específico contra la discriminación educativa: obliga a revisar reglamentos y prácticas que produzcan exclusión, aunque no la nombren.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	1965	(Art. 5) Los Estados se comprometen a eliminar la discriminación racial y a garantizar, en condiciones de igualdad, el derecho a la educación y a la formación profesional.	Revisar que ninguna práctica institucional —admisión, permanencia, becas, servicios— excluya, directa o indirectamente, por origen étnico o nacional.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	(Art. 13) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todas las personas, sobre la base de la capacidad de cada una, con implantación progresiva de la gratuidad.	Eliminar barreras económicas de acceso y permanencia; la gratuidad progresiva orienta las decisiones sobre cuotas, exenciones y apoyos.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1979	(Art. 10) Los Estados adoptarán medidas para asegurar a las mujeres igualdad de derechos con los hombres en la esfera de la educación.	Garantizar igualdad de condiciones en admisión, becas y trayectorias académicas, y atender la segregación por áreas de conocimiento.
Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)	1988	(Art. 13) Reconoce el derecho de toda persona a la educación y establece que la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todas las personas, según su capacidad, con implantación progresiva de la gratuidad.	Hace exigible en el sistema interamericano lo que el PIDESC establece en el ámbito universal: refuerza por la vía regional el mandato de accesibilidad de la educación superior.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos	1990	(Art. 1) Toda persona debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.	Reconocer la diversidad de trayectorias y necesidades de aprendizaje del estudiantado como punto de partida del diseño educativo.
Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales	1990	(Art. 26) Deben adoptarse medidas para garantizar a los pueblos indígenas educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.	Impulsar medidas afirmativas de acceso y programas de acompañamiento para estudiantes de pueblos y comunidades indígenas.
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)	1994	(Arts. 6 y 8) Reconoce el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y obliga a los Estados a modificar prácticas y a impulsar programas educativos para contrarrestar prejuicios, estereotipos y costumbres que legitiman la violencia.	Fundamento de los protocolos institucionales de prevención, atención y sanción de la violencia de género en las IES.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO)	1998	(Art. 3) El acceso debe basarse en méritos y capacidades, y debe facilitarse activamente el ingreso de pueblos indígenas, minorías culturales y lingüísticas, grupos desfavorecidos y personas con discapacidad.	El mérito no basta: las instituciones están llamadas a adoptar medidas activas de acceso para los grupos históricamente excluidos.
Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	1999	(Art. III) Los Estados se comprometen a eliminar progresivamente la discriminación y a promover la integración de las personas con discapacidad, entre otros ámbitos, en la educación.	Avanzar hacia la accesibilidad física, comunicacional y pedagógica en instalaciones, programas y servicios.
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	2007	(Art. 14) Los pueblos indígenas tienen derecho a sus propios sistemas e instituciones educativas y a acceder, sin discriminación, a todos los niveles y formas de educación del Estado.	Incorporar pertinencia cultural y lingüística en el currículo, los servicios y los criterios de evaluación.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2008	(Art. 24) Se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación mediante un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y a lo largo de la vida.	Realizar ajustes razonables, aplicar el diseño universal para el aprendizaje y evitar toda forma de segregación educativa.
Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)	2008	Declara que la educación superior es un derecho humano y un bien público social que los Estados tienen el deber fundamental de garantizar.	Marco de sentido para la gestión institucional: la educación superior no es un privilegio ni una mercancía, sino un derecho.
Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes	2008	(Art. 22) Las personas jóvenes tienen derecho a una educación integral, continua, pertinente y de calidad, que incluye la libertad de elegir centro educativo y la participación activa en la vida del mismo.	Fortalecer la participación estudiantil efectiva y la pertinencia de la oferta educativa para las juventudes.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	2015	(ODS 4) Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.	Referente para la planeación institucional: metas e indicadores de equidad e inclusión en los instrumentos de evaluación y mejora.
Marco nacional			
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	1917 (última reforma en materia educativa, 2019)	(Arts. 1, 2, 3 y 4) Prohíbe toda discriminación; obliga a garantizar e incrementar la escolaridad de los pueblos indígenas, incluida la superior; reconoce el derecho de toda persona a la educación superior; y mandata un sistema de becas con prioridad a estudiantes de familias en condición de pobreza.	Las IES públicas son parte del aparato estatal obligado: la equidad en el acceso, la permanencia y los apoyos son mandato constitucional, no política discrecional.
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación	2003	(Arts. 9 y 15 Sextus) Considera discriminación impedir el acceso o la permanencia en la educación, así como en becas e incentivos; prevé la educación para la igualdad y la diversidad como medida de inclusión.	Negar la inscripción, la permanencia o una beca por motivos discriminatorios no es sólo una mala práctica: es una conducta prohibida por la ley.
Ley General para la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres	2006	(Arts. 1 y 5) Regula y garantiza la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, y establece los mecanismos institucionales para alcanzar la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado.	Mandata transversalizar la perspectiva de género en la gestión institucional, la normativa interna, la docencia y la vida académica.
Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencias	2007	(Arts. 12 y 45) Define la violencia docente y establece las obligaciones del sector educativo para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.	Base jurídica directa de los protocolos universitarios: contar con mecanismos de prevención, atención y sanción no es opcional para las instituciones educativas.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	2011	(Art. 12) La SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad y prohíbe cualquier discriminación en los planteles del Sistema Educativo Nacional.	La admisión y el trato igualitario a estudiantes con discapacidad constituyen obligaciones exigibles, no gestos de buena voluntad institucional.
Ley General de Educación	2019	(Art. 8) El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia, con medidas prioritarias para grupos y regiones con mayor rezago o en situación de vulnerabilidad.	Focalizar los esfuerzos institucionales en el estudiantado que enfrenta mayores desventajas socioeconómicas, territoriales, culturales o de género.
Ley General de Educación Superior	2021	(Arts. 1, 4 y 5) Establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación superior, el acceso a toda persona que acredite el bachillerato y el otorgamiento de apoyos académicos bajo criterios de equidad e inclusión, en la ruta hacia la cobertura universal.	Es el marco operativo más directo para las IES: el acceso, la permanencia y los apoyos al estudiantado son obligaciones institucionales, no concesiones.

Fuente: Elaboración propia con base en los instrumentos normativos referidos.

¿QUÉ PODEMOS HACER? ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA REDUCIR LAS BRECHAS DE DESIGUALDAD EN LAS IES

A lo largo de estos capítulos hemos hecho un recorrido para dimensionar los efectos de la desigualdad en el desarrollo de la educación superior. En particular, hemos revisado los rasgos de las múltiples brechas en este nivel educativo y sus efectos en las trayectorias del estudiantado. También examinamos el fundamento normativo que sitúa la equidad, la inclusión y el derecho a la educación superior como principios centrales para orientar el diseño e implementación de acciones institucionales que deriven en un ejercicio efectivo de este derecho, principalmente para los grupos poblacionales que han estado históricamente en desventaja.

Por mucho tiempo, el éxito o fracaso en la trayectoria escolar se atribuyó, principalmente, al esfuerzo y a las capacidades y al mérito individual del estudiantado. No obstante, la reducción de las brechas de desigualdad no sólo es resultado de las decisiones de quienes ingresan a la universidad. Es resultado, sobre todo, de la capacidad que desarrollen las IES para transformar políticas, estructuras, prácticas y procesos de acompañamiento para responder así a la diversidad del estudiantado.

En este capítulo llegamos al fin de este recorrido y lo hacemos con una revisión de las estrategias que han realizado algunas IES para atenuar y reducir las brechas que inhiben el pleno goce del derecho a este tipo educativo.

ESTRATEGIAS PARA REDUCIR LAS BRECHAS DE DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El diseño de estrategias institucionales para cerrar las brechas de desigualdad en la educación superior pretende colocar en el centro de la discusión la responsabilidad institucional para la equidad. Esto significa transitar de una visión que atribuye el éxito o fracaso individual a otra que enfatice la responsabilidad de las instituciones de educación superior para crear condiciones que favorezcan el desarrollo de trayectorias escolares. En este sentido, cuando la obligación de la retención se centra en el déficit estudiantil, las acciones se enfocan en remediar las carencias del estudiantado. De modo contrario, cuando las instituciones asumen esta responsabilidad, los resultados educativos se asocian a estructuras, políticas y prácticas institucionales que otorgan, sistemáticamente, ventajas a ciertos grupos poblacionales (Valencia, 2010).

Aplicar un marco que asuma la responsabilidad institucional de manera integral, significa establecer un compromiso y liderazgo explícito con la equidad; involucramiento del personal de todas las áreas; enfoque a lo largo de la trayectoria del alumnado; estructuras que faciliten la apropiación y comunicación de la equidad; y uso de evidencia y rendición de cuentas (Thomas, 2018). Esta exigencia puede atenderse a partir de modelos de gobernanza para la equidad de manera que las acciones institucionales se articulen a la toma de decisiones, la asignación de recursos y la rendición de cuentas. Esto exige crear estructuras formales para facilitar la colaboración entre distintas áreas, así como asegurar que todos los actores involucrados asuman una responsabilidad por los resultados de equidad (Kezar, 2021).

Para contrarrestar esta problemática, se han implementado políticas y acciones institucionales que favorecen que más jóvenes ingresen a una institución de educación superior. Estas se pueden dividir en dos grandes tipos de intervención:

las financieras y las no financieras que se presentan a lo largo de las trayectorias escolares de las cuales, las primeras son las que más realizan las IES. Sin embargo, es imperativo visualizar que una atención integral requiere de corresponsabilidad. A continuación, se describen algunas de estas acciones organizadas a partir de los momentos que constituyen la trayectoria escolar.

ABRIR LA PUERTA: ACCIONES PARA UN INGRESO CON EQUIDAD

Más de la mitad de la población en edad de cursar estudios superiores en México no logra ingresar a una universidad, situación que se agrava para grupos poblacionales en situación de desventaja. Entre las medidas orientadas a favorecer su ingreso se encuentran: la admisión no selectiva o afirmativa; la gratuidad con modelos de ingreso equitativos; la territorialización y los modelos flexibles; los ajustes en la admisión para personas con discapacidad y programas de transición a la educación superior. Con ello se pretende cerrar brechas socioeconómicas, territoriales o geográficas y étnico-raciales.

La admisión no selectiva se refiere a la eliminación de cualquier filtro que impida acceder a una universidad. Las pruebas estandarizadas son el ejemplo natural de estos obstáculos. En países como Argentina, el ingreso a la universidad es irrestricto y prácticamente sólo se requiere acreditar el bachillerato. En México, la mayoría de las universidades federales y estatales autónomas establecen como requisito la presentación de un examen. Sin embargo, en las últimas décadas se han constituido modelos que buscan romper con esta tradición meritocrática. Uno de los casos más emblemáticos es la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en la cual el ingreso se realiza, principalmente, mediante sorteo, definido como el medio más equitativo en el que todas las personas solicitantes tienen las mismas posibilidades de lograrlo (Pérez, en prensa).

Las políticas de admisión diferenciada o afirmativa constituyen otra estrategia de acceso para grupos subrepresentados en la educación superior. En Brasil la Ley de Cuotas Sociales de 2012 pretende garantizar la inclusión educativa con base en criterios socioeconómicos y étnico-raciales. Esta ley obliga a todas las universidades federales del país a destinar la mitad de sus cupos de admisión a quienes provengan de escuelas públicas. Dentro de este porcentaje, se mandata establecer cupos para personas afrodescendientes e indígenas (Oyarzún *et al.*, 2017).

En México, el caso más representativo de admisión diferenciada es el de la Universidad Autónoma Chapingo, que ha adoptado un modelo de ingreso por cuotas para estudiantes de media superior. Aunque se aplica un examen de ingreso, la selección del estudiantado se realiza con base en un modelo que considera diversos criterios tales como pertenencia a grupos indígenas, representatividad regional, así como condición socioeconómica rural (Buendía y Rivera, 2010). Las políticas de acción afirmativa han demostrado efectos positivos en la matrícula de grupos subrepresentados. No obstante, también se ha observado que no siempre consideran la heterogeneidad de los grupos objetivo, ni las intersecciones múltiples que potencian sus desigualdades.

En México también hay instituciones que operan en la lógica del ingreso abierto. Se trata de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) y la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC). En ninguna se solicita examen de admisión y, además, las actividades académicas son gratuitas. Estas universidades también integran un criterio de territorialización al ubicarse en zonas de alta marginación. En esta línea de acceso abierto, la Universidad Abierta y a Distancia de México tampoco solicita un examen de ingreso. No obstante, la modalidad de estudios requiere conocimientos para el uso de equipos de cómputo y la posibilidad de tener acceso a internet.

Las Universidades Interculturales (UI) son un proyecto que surge con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, para las poblaciones indígenas ubicadas en zonas marginadas. Actualmente existen 19 UI con criterios de admisión muy diferenciados. Algunas, como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sí establecen el examen EXANI-II de CENEVAL como requisito de ingreso, aunque se pretende garantizar la inclusión de los pueblos originarios del Estado de Puebla (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2026). Por su parte, la Universidad Intercultural de Tlaxcala aplica un examen con carácter diagnóstico, aunque el acceso está sujeto a la disponibilidad de espacios y la procedencia etnoterritorial de las personas aspirantes (Universidad Intercultural de Tlaxcala, 2026). El derecho a examen en estas universidades suele tener un costo.

En un ámbito de acción más restringido que no modifica el sentido meritocrático del ingreso a la educación superior, el Programa de apoyos a la población estudiante en condiciones de vulnerabilidad, en pro de la inclusión, justicia y equidad de la Universidad Veracruzana (UV), exime del cobro del examen al acreditar una condición de vulnerabilidad: madres criando de manera autónoma, estudiantes trabajadores, pueblos originarios, afrodescendientes, refugiados, migrantes de retorno, con discapacidad y con condición socioeconómica frágil. Por su parte, el Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana considera la aplicación de ajustes razonables para adaptar el examen de ingreso.

En las universidades particulares, el caso más representativo es el de la Universidad Iberoamericana. En 2015 se puso en marcha el programa "Si Quieres, ¡Puedes!", con el propósito de apoyar a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica con desempeño académico destacado y favorecer la equidad mediante la exención del cobro del 100% de la colegiatura. Este programa ha

incidido positivamente en la inclusión social de jóvenes con condiciones económicas adversas. No obstante, se observa la necesidad de acompañarlo con acciones que promuevan una mayor integración social del estudiantado becado a la vida universitaria, y reduzcan la distinción entre estudiantes becados y no becados (Buendía, en prensa).

Los programas de transición a la educación superior son otra estrategia para favorecer y ampliar el acceso de jóvenes en situación de desventaja. Esta política no ha ocupado un lugar central en la agenda de educación superior en México. Sin embargo, hay experiencias internacionales que documentan programas que se proponen realizar transiciones exitosas a la educación superior y favorecer su retención. Algunos de estos funcionan mediante estancias de verano en las que se integran cursos académicos y apoyo integral (tutorías) (Campbell, 2021). En universidades de élite, los programas de transición pretenden orientar al estudiantado sobre lo que puede esperar socialmente en la vida de la universidad, así como buscar ayuda académica, aprovechar las tutorías y los distintos recursos existentes (Simko e Imai, 2024). En Argentina, el Programa Sigamos Estudiando atiende al estudiantado de los últimos años del nivel secundario o a quienes aspiran a ingresar a una institución universitaria, mediante tutorías y el fortalecimiento de vocaciones tempranas y de orientación vocacional (Pérez, 2024).

Como se ha señalado, en México predomina una lógica meritocrática en el acceso a la educación superior. No obstante, también se han desarrollado modelos de ingreso que pretenden romper con esta tradición y ampliar el acceso a la educación superior para grupos en situación de desventaja, en especial para estudiantes con dificultades socioeconómicas, poblaciones y comunidades indígenas y personas con discapacidad. La creación de instituciones como las UBBJG y la UNRC ejemplifica modelos de ingreso abierto. Sólo en estas aplica el criterio de acceso directo al solicitar como requisito único el certificado de

bachillerato. Sin embargo, también hay modelos que no necesariamente garantizan un acceso efectivo; en el caso de la UACM están determinados por el azar y, en el resto, el examen sigue aplicándose como filtro de ingreso. Además, en la mayoría tampoco aplica el principio de gratuidad dado que el derecho al examen tiene un costo. Para avanzar en una ruta de inclusión es necesario que las medidas para ampliar el acceso a la educación superior se acompañen de un compromiso por el reconocimiento.

CONSTRUIR EL PUENTE: DEL INGRESO A LA PERMANENCIA

Como lo hemos discutido, el acceso a la educación superior no es suficiente para garantizar la equidad y la inclusión educativa. Se requieren acciones para avanzar en la permanencia del estudiantado y reducir el abandono escolar. Entre estas se encuentran: sistemas de alerta temprana y acompañamiento académico; nivelación académica y flexibilidad curricular; y apoyo socioeconómico y bienestar integral.

Los sistemas de alerta temprana y acompañamiento académico son planes que se construyen a partir de bases de datos e información que permiten identificar a estudiantes en riesgo de abandono y, a la vez, establecer intervenciones oportunas. Entre estos se encuentran los programas de tutoría los cuales, a diferencia de las asesorías académicas, tienen un componente de acompañamiento integral y se pueden realizar de forma individual, grupal, entre iguales o profesional (De Garay, 2012; Sabzalieva *et al.*, 2022). Al respecto, se ha documentado el valor de las tutorías individualizadas, principalmente para el estudiantado de nuevo ingreso por la ventaja que estas ofrecen, al atender necesidades académicas y psicoemocionales (Silva Laya, 2011, 2020).

En México estos programas tienen una trayectoria de casi tres décadas y su aplicación ha sido muy diversa, acorde a los contextos y capacidades de las instituciones de educación superior. En la Universidad Veracruzana, por ejemplo, existen seis tipos de tutoría: académica, enseñanza tutorial, para la investigación, para la apreciación artística, artística y de monitores o pares (Pérez, *et al.*, prensa). En otras universidades, como la Universidad del Valle del Mezquital que atiende a población con discapacidad, existe una tutoría académica y una tutoría par. En esta última, el tutor es un estudiante oyente que domina la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y acompaña y traduce a sus pares sordas o sordos. Otros ejemplos de tutorías se muestran en el Cuadro 11.

Una segunda orientación institucional para favorecer la permanencia del estudiantado es la nivelación académica y la flexibilidad curricular. Por ejemplo, cursos propedéuticos o remediales para nivelar al estudiantado que presenta dificultades académicas. En la UACM opera el Programa de Integración o "semestre cero". Este integra conocimientos de matemáticas, expresión oral y escrita e identidad. Se visualiza como una forma de atender los rezagos educativos previos. La Universidad Nacional Autónoma de México diseñó el Programa de Apoyo al Ingreso del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) con el propósito de fortalecer las habilidades que requiere el estudiantado de nuevo ingreso en esta modalidad y favorecer su formación y trayectoria universitaria (UNAM, 2026).

Algunas instituciones han optado por construir comunidades de aprendizaje. El sentido de esta orientación es asumir que la responsabilidad en la retención es de la institución y es esta la que debe generar entornos de aprendizaje para satisfacer las necesidades del estudiantado. Estas comunidades generan lazos de identidad académicos y personales que favorecen la pertenencia disciplinar, motivación y menor ansiedad (Wu *et al.*, 2024). Se ha observado que las comunidades de aprendizaje tienen un efecto mayor en el corto plazo,

mientras que en el largo plazo no se ha logrado valorar su impacto real en la reducción de las brechas (Johnson *et al.*, 2020).

Cuadro 11. Tipos de tutoría en instituciones de educación superior mexicanas

Institución	Programa o sistema	Tipos o modalidades de tutoría
Universidad Veracruzana (UV)	Sistema Institucional de Tutorías (SIT), en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) (1999)	Seis tipos: 1) tutoría académica; 2) Programa de Apoyo a la Formación Integral (PAFI); 3) tutoría para la investigación; 4) tutoría para la apreciación artística; 5) tutoría artística; 6) monitores (pares)
Universidad Autónoma Chapingo (UACh)	Programa Institucional de Tutorías (Reglamento, 2010)	Sin tipología por modalidad; se organiza por estructura: Comité Promotor, Comité de Tutoría por unidad académica y Programa de Formación de Tutores. Opera en preparatoria, licenciatura y posgrado
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	Tutoría y asesoría como ámbitos del modelo educativo	Dos figuras diferenciadas: tutoría (atención personal para decisiones de trayectoria, más allá de lo académico) y asesoría (apoyo estrictamente académico). Se asigna en el Programa de Integración o "semestre cero"
Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM)	Programa de Inclusión (2013)	Dos figuras: tutor académico (integración en grupos regulares) y tutor par (estudiante oyente con dominio de LSM que acompaña a estudiantes sordas y sordos de Técnico Superior Universitario y licenciatura)
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	Programa de Tutorías	Seis orientaciones: tutoría individualizada; capacitación permanente de tutores; apoyo a problemáticas sociales del estudiantado; tutorías de pares; programa de enlace; programa permanente de apoyo al aprendizaje (becas y alimentación)

Institución	Función predominante	Actor que tutora	Tensiones documentadas
Universidad Veracruzana (UV)	Formativa integral y de seguimiento de trayectorias	Tutores académicos, profesores tutores y monitores (estudiantes)	La carga tutorial recae en buena medida en profesorado de tiempo parcial, con peores condiciones laborales
Universidad Autónoma Chapingo (UACh)	Formativa y de orientación académica personalizada	Profesor-tutor acreditado en el programa institucional de formación	La operación depende de la organización de cada unidad académica
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	Compensatoria y de acompañamiento a la trayectoria	Profesorado tutor	Pese a ser pilar del modelo, la operación es dispar: "las tutorías en la universidad son como un fantasma" (Entrevista 4/UACM)
Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM)	De accesibilidad comunicativa y apoyo entre pares	Profesorado y estudiantes tutores pares (participación voluntaria)	Descansa en la iniciativa propia del estudiantado; requiere reglas explícitas para no sustituir el trabajo del tutorado
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	De permanencia y pertinencia social	Profesorado y estudiantes pares	Ausencia de perspectiva de género en los documentos institucionales que enmarcan el programa

Fuente: Elaboración propia con base en Buendía Espinosa, A. (Coord.). Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a…? (En prensa, 2026).

Una tercera orientación para favorecer la permanencia se centra en programas de apoyo financiero y de bienestar integral. Las políticas de apoyo financiero para el estudiantado son los mecanismos más utilizados por el gobierno y las instituciones de educación superior para igualar oportunidades y evitar el abandono escolar. Entre las más importantes se encuentran las becas y las transferencias. En América Latina estas se utilizan para cubrir los costos de colegiatura (aranceles) y, en algunos casos, la manutención del estudiantado. Se han focalizado en estudiantes de bajos ingresos económicos, indígenas o afrodescendientes, estudiantes de localidades rurales o territorios alejados, mujeres y estudiantes en situación de discapacidad (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Las becas permiten atenuar la situación a la que se enfrentan muchos estudiantes al combinar el trabajo con el estudio de manera simultánea. Sin embargo, no son suficientes, por lo que es importante avanzar en medidas no financieras que apoyen la permanencia de manera integral. Asimismo, se observa que el diseño de estos programas se fundamenta en una lógica meritocrática al exigir el buen desempeño académico del estudiantado. En este sentido, se ha identificado que las becas que se diseñan con un componente de equidad pueden tener un efecto importante en la permanencia y titulación, a diferencia de las que se realizan con una base en el mérito. Esto es porque estas últimas suelen beneficiar a estudiantes que provienen de familias de mayores ingresos (LaSota *et al.*, 2025).

En la región latinoamericana representan el mecanismo predominante de inclusión, sin embargo, se observa un rezago mayor en medidas no financieras. Su diseño coincide en que la población beneficiaria está constituida por estudiantes que provienen de familias de bajos ingresos. Asimismo, en la gran mayoría de los países se exige un buen desempeño académico y, en aquellos países en los que la educación superior no es gratuita, la beca se utiliza para cubrir el costo de la matrícula (Cuadro 12).

Cuadro 12. Programas de becas en América Latina

País	Programa de Apoyo Financiero	Población Objetivo / Enfoque	Características y Beneficios Principales
Argentina	Becas PROGRESAR	Jóvenes de bajos ingresos, mujeres jefas de hogar monoparental, y personas de la diversidad sexual (travestis y trans).	Fomenta la finalización de estudios y destaca por eliminar el límite de edad para personas travestis y trans.
Brasil	Programa Universidad para Todos (ProUni)	Estudiantes de bajos ingresos de escuelas públicas, docentes y personas en situación de discapacidad.	Otorga becas completas y parciales (50%) para estudiar en instituciones privadas de educación superior.
Brasil	Programa Bolsa Permanência	Estudiantes de bajos ingresos, indígenas y quilombolas matriculados en instituciones federales.	Es un subsidio directo de manutención con montos diferenciados (mayores para estudiantes indígenas).
México	Beca Jóvenes Escribiendo el Futuro	Estudiantes en pobreza que habitan en zonas con altos índices de violencia, así como poblaciones indígenas o afrodescendientes.	Otorga una manutención mensual de 120 dólares durante los 10 meses que dura el año académico.
México	Beca Madres Jefas de Familia (CONACYT)	Madres solteras (jefas de familia) que busquen terminar su formación profesional técnica o licenciatura.	Incluye manutención mensual, un monto anual para materiales y servicio médico (ISSSTE) para la becaria y sus hijos.
Perú	Programa Beca 18 (PRONABEC)	Jóvenes en extrema pobreza y alto desempeño académico, con modalidades para Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA).	Cubre matrícula, costo del examen, pensión, cursos de inglés, laptop, alojamiento, transporte y alimentación.

Ecuador	Becas Nacionales Eloy Alfaro	Alta focalización en vulnerabilidades múltiples: pueblos indígenas, afroecuatorianos, madres solteras/adolescentes, víctimas de violencia de género y personas con discapacidad.	Entrega el equivalente a un Salario Básico Unificado para cubrir gastos de manutención, alojamiento, servicios y materiales.
Chile	Becas Territoriales (ej. Beca Patagonia Aysén, Residencia Insular)	Estudiantes de zonas extremas o aisladas (Aysén, Magallanes, Isla de Pascua, Juan Fernández) que deben migrar.	Consisten en aportes económicos para cubrir gastos de traslado y financiamiento de alojamiento o residencias familiares.
Colombia	Fondo de Becas para la Comunidad Negra y Fondo Comunidades Indígenas	Estudiantes afrocolombianos, raizales, palenqueros e indígenas de bajos recursos.	Fondos de créditos condonables (funcionan como becas si finalizan) que financian matrícula y manutención.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valenzuela, J. P. y Yáñez, N., *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia* (CEPAL, 2022)

Entre los apoyos financieros también destacan las exenciones y apoyos focalizados. Consisten en la eliminación de las cuotas de algunos servicios como exámenes de ingreso, titulación o reinscripción, así como apoyos específicos tales como becas de transporte o la entrega de dispositivos electrónicos.

La evidencia señala que el mejor mecanismo para fortalecer la permanencia y egreso del estudiantado en la universidad es la integración de medidas financieras y no financieras. Esto exige el diseño de programas desde una base de integralidad que abarque dimensiones académicas, sociales y culturales a lo

largo de toda la trayectoria escolar. En México, destaca el caso de la Universidad Autónoma Chapingo. Es quizás el ejemplo institucional que más se acerca a la visión de integralidad a la que hace referencia la literatura. Dicha institución se caracteriza por un modelo de atención amplio que incluye servicios de comedor, de dormitorio y atención médica y acompañamiento psicopedagógico. Además, es una institución que opera con un esquema de gratuidad total, un proceso de admisión con acción afirmativa y un acompañamiento tutorial.

Cuadro 13. Ayudas financieras y no financieras frente a las brechas de desigualdad en las IES

Brecha	Ayudas financieras	Ayudas no financieras
Socioeconómica	• Becas de manutención y arancel (Jóvenes Escribiendo el Futuro, Elisa Acuña, Beca Federal de Manutención). • Gratuidad y eliminación de cuotas de inscripción y reinscripción. • Sistema asistencial de la UACh: dormitorio, alimentación, atención médica y lavandería para becados internos; cuota mensual para externos. • Becas alimentarias (UNSIS) y 5% obligatorio de becas en IES particulares.	• Preferencia de admisión a solicitantes de escasos recursos y del sector rural (UACh). • Internado, comedores y albergues (UACh, UNSIS, UAGro). • Acompañamiento psicopedagógico (UACh). • Flexibilidad curricular y de horarios para estudiantado que trabaja (UACM).
Étnico-racial	• Becas para estudiantado indígena y afromexicano (INPI). • En la región, becas condicionadas a desempeño académico previo.	• Universidades interculturales y modelos de pertinencia cultural (UVI, UNICH, UIEM). • Enseñanza de lenguas indígenas. • Tutorías de pares y apoyo a problemáticas sociales (UNICH). • Matrícula multicultural por diseño de admisión, sin política específica de acompañamiento (UACh).

De género	• Becas para madres jefas de familia. • En otros países, becas orientadas a áreas STEM (Perú) o a la diversidad sexual (Argentina).	• Protocolos de prevención, atención y sanción de la violencia de género. • Unidades o instancias para la igualdad de género (UNSIS, UAGro). • Lineamientos de tutoría para la atención del hostigamiento y el acoso (UV).
Geográfica o territorial	• Becas de alojamiento, transporte y manutención para estudiantado de zonas alejadas. • Apoyos de movilidad y estancia por lugar de residencia.	• Preferencia de admisión al sector rural e internado nacional UACh). • Sedes regionales y desconcentración de la oferta (CERES, Colombia). • Albergues y casas del estudiante (UAGro). • Modalidades no presenciales.
Por discapacidad	• Becas que cubren costos adicionales de manutención asociados a la discapacidad. • Programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad.	• Ajustes razonables y diseño universal para el aprendizaje. • Equipos multidisciplinarios e identificación de barreras para el aprendizaje. • Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana y tutores pares (UTVM). • Financiamiento a la institución para adaptarse, no al estudiante (Programa Incluir, Brasil).

Pedagógica o de aprendizaje	• Sin instrumentos financieros específicos para esta brecha. • Las becas condicionadas al desempeño académico operan como filtro.	• Sistemas institucionales de tutoría, con formación de tutores (UV, UACh, UNSIS, UNICH, UIEM). • Cursos propedéuticos y nivelación (UNSIS, UACM, UIEM); en la UACh, el propedéutico es un nivel educativo de un año. • Asesorías, monitores y tutores pares (UV, UNICH, UTVM). • Comunidades de aprendizaje de afinidad (sin registro en México). • Formación y profesionalización permanente del personal académico.

Fuente: Elaboración propia con base en Buendía Espinosa (coord.), Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana (en prensa, 2026); Valenzuela y Yáñez (2022); y la Ley General de Educación Superior (2021).

Los programas integrales suelen abarcar una dimensión de salud física, mental y emocional. Hay IES que han conformado estructuras organizacionales con ese propósito. Es el ejemplo del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU) de la Universidad Veracruzana. Con una agenda más reciente, se ha avanzado en la importancia de incorporar la dimensión de cuidados y de responsabilidades familiares, en especial para el estudiantado con hijos e hijas. La mayoría de las instituciones no cuenta aún con políticas específicas para apoyar el desarrollo de las trayectorias de esta población y los escasos apoyos derivan más de concesiones del profesorado que de una acción institucional.

Los programas que se caracterizan por su integralidad también incorporan aspectos deportivos y culturales. En esta lógica, el acceso gratuito o con costo mínimo a talleres culturales y deportivos se visualiza como una herramienta

para la construcción de redes de amistad, el manejo del estrés y la generación de un sentido de pertenencia institucional.

LLEGAR A LA META: ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL EGRESO

Las estrategias dirigidas a ampliar el egreso del estudiantado de educación superior son las que menos atención han recibido. Las problemáticas relativas al acceso y la permanencia son de tal magnitud que la atención a la última fase de la trayectoria se desvanece. Así, la urgencia de abrir las puertas y sostener el tránsito termina por ocultar lo que ocurre en la salida. No obstante, es importante considerar que es en el egreso la etapa en la que el ejercicio del derecho a la educación superior se hace efectivo. El estudiantado que cursa todos los créditos y no logra titularse pierde la oportunidad de culminar un propósito de vida que no es sólo individual, sino también familiar.

Lo que hoy existe es aún limitado. Algunas de las acciones para fortalecer el egreso se articulan con los sistemas de alerta temprana. En otros casos se opta por entregar apoyos para completar requisitos de egreso, tales como la realización de cursos especializados, tesis o prácticas profesionales. Se ha documentado que cuando la tesis se realiza en periodos regulares del plan de estudios, se evitan rezagos al finalizar los créditos. También se considera que el fortalecimiento de incubadoras de empresas y ferias científicas, puede potenciar la inserción laboral del estudiantado y motivar la culminación de los estudios superiores (Latorre *et al.*, 2009).

Las instituciones de educación superior están obligadas a instrumentar acciones que favorezcan el desarrollo de trayectorias escolares exitosas. Su diseño requiere una mirada integral: que incorpore apoyos financieros y no financieros; que no atienda cada desventaja por separado, sino que visualice cómo se

entrecruzan las múltiples desigualdades; y que considere el alcance distributivo y de reconocimiento en cada intervención. Es decir, se trata de avanzar para que las instituciones de educación superior se adapten a la diversidad del estudiantado y no en sentido inverso. Estas acciones requieren atravesar las distintas fases que constituyen las trayectorias y, si bien lo que apremia es ampliar el acceso a la educación superior, el logro de una educación equitativa llama a acompañar al estudiantado hasta el egreso.

REFLEXIONES FINALES

Esta obra ha pretendido discutir —con quienes la leen— las múltiples brechas a través de las cuales se manifiestan las desigualdades en la educación superior a lo largo de la trayectoria escolar del alumnado. Su propósito no apela a una mirada pesimista sobre el futuro de este tipo educativo, sino a reconocer que persisten desigualdades estructurales que trastocan la forma de entender al estudiantado y las diversas barreras que enfrenta buena parte de la población estudiantil para concluir sus estudios.

El diseño de propuestas institucionales para avanzar hacia instituciones de educación superior más equitativas y justas requiere establecer un posicionamiento sobre las desigualdades. En este libro, la invitación ha sido a hacerlo desde miradas que integren tanto su dimensión distributiva como la de reconocimiento. Esta aproximación favorece que no sólo hablemos del acceso a la educación superior en función de la cobertura, sino también reconozcamos que existen patrones sociohistóricos que trastocan las estructuras de poder entre grupos sociales y construyen narrativas, discursos y prácticas basados en prejuicios y creencias que inhiben sus posibilidades de participar plenamente en la educación superior.

Asimismo, es un llamado para reconocer que las desigualdades se multiplican cuando se entrecruzan. Distinguir esta complejidad es un primer paso para avanzar hacia propuestas más integrales y evitar la fragmentación de esfuerzos institucionales. También es condición indispensable para comprender

que la lucha contra las desigualdades no se resuelve únicamente con mecanismos formales o legales. Requiere también transformaciones culturales e institucionales para entender que las desigualdades no son producto de decisiones personales, sino de estructuras sociales e institucionales.

El libro ha hecho énfasis en que los paradigmas para comprender cómo se pueden reducir las brechas de desigualdad no se circunscriben al acceso. Existe una exigencia para avanzar en la construcción de mecanismos que favorezcan la permanencia y el egreso. También reconoce que, una vez que el estudiantado ingresa a una IES, enfrenta múltiples procesos de exclusión que, en muchos casos, son reforzados por las propias estructuras institucionales tales como: prácticas docentes tradicionales, prejuicios de los actores educativos, becas mal diseñadas o protocolos que sólo existen en el papel.

Si cada estudiante que ingresa a la educación superior tiene una historia de vida propia que ha marcado su devenir educativo, el verdadero desafío de las instituciones no es solamente abrir las puertas, sino garantizar que esas trayectorias se desarrollen de manera plena, sin que el origen social, el género, el territorio, la discapacidad o la pertenencia étnico-racial definan sus oportunidades de aprendizaje y de vida.

REFERENCIAS

Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.

Álvarez Mendiola, G., y Torres Sánchez, E. (2015). ANUIES: de la meritocracia estudiantil a la inclusión social y la equidad. En G. Álvarez Mendiola (Ed.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-2015* (pp. 227-259). ANUIES.

Anzelin, I., Pineda-Báez, C., Moreno, I. M., Galli, M., y Calderón, D. (2025). Inclusion in higher education in Argentina, Colombia, and Ecuador: Conceptualizations, advancements and challenges in access, retention, and graduation. *International Journal of Educational Research*, 132, 102645. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102645

Arellano Torres, A., Gaeta González, M. L., Peralta López, F., y Cavazos Arroyo, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240023. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023

Arias, O., Canals, C., Mizala, A., y Meneses, F. (2023). Gender gaps in Mathematics and Language: The bias of competitive achievement tests. *PLOS ONE*, 18(3), e0283384. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283384

Arvizu-Reynaga, A.-V. (2023). Trayectorias educativas de madres y padres estudiantes en universidades diferenciadas: UIA y la UAM-C. *Revista*

Iberoamericana de Educación Superior, 14(38), 123-139. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.38.1515

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Resolución 217 A [III]). Naciones Unidas. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (Resolución 2106 A [XX]). Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Resolución 2200 A [XXI]). Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (Resolución 34/180). Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Resolución 61/106). Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). Naciones Unidas. https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2026, 8 de marzo). *Se consolida la presencia de mujeres en las aulas*

universitarias [Comunicado de prensa]. ANUIES. https://www.anuies.mx/noticias/se-consolida-la-presencia-de-mujeres-en-las-aulas-universitarias

Ayala de Mendoza, F., Candia Crechi, P. D., Díaz Álvarez, L. E., y Oviedo Frutos, F. M. (2025). Participación de las mujeres en la investigación de las ciencias duras: Una mirada regional desde la perspectiva de la brecha de género. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 7, e701503. https://doi.org/10.53732/rccsociales/e701503

Bixby, L. E. (2024). Intersectional inequalities: How socioeconomic well-being varies at the intersection of disability, gender, race-ethnicity, and age. *Research in Social Stratification and Mobility*, 91, 100938. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100938

Blackmore, J. (2013). Within/against: Feminist theory as praxis in higher education research. En *Theory and Method in Higher Education Research* (pp. 149-166). Emerald. https://doi.org/10.1108/S1479-3628(2013)0000009013

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.

Buendía Espinosa, A. (Coord.). (en prensa). Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a…? ANUIES.

Buendía Espinosa, M. A., y Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACh. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 55-72.

Camino-Esturo, E. (2023). Desigualdades espaciales en el acceso a la educación: cartografía de una segmentación educativa. *Contextos Educativos*, 32, 369-387. https://doi.org/10.18172/con.5629

Campbell, D. B. (2021). *A summer bridge program's effect on student retention and grade point average* [Tesis doctoral, Walden University]. ScholarWorks.

Casillas, M. A., Chain, R., y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega Guerrero, R. López González y E. Alarcón Montiel (Coords.), *Trayectorias escolares en educación superior: propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 79-102). Editorial de la Universidad Veracruzana / ANUIES.

Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2025, 4 de agosto). *En México, se registran menos jóvenes que superan los estudios de sus padres* [Boletín de prensa].

Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 135-155. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128

Cervera Delgado, C., Martí Reyes, M., Gutiérrez Frutos, M. M., Pérez Cuevas, J., De la Fuente Rodríguez, M., y Rodríguez Cervantes, L. (2024). Brechas de desigualdad. Un estudio de mujeres universitarias en México. *Jóvenes en la Ciencia*, 28. https://doi.org/10.15174/jc.2024.4569

Clavijo Cáceres, D., y Torres Merchán, N. Y. (2020). El derecho a la educación superior en América Latina: lógicas de inclusión y no discriminación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 89-107.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* CEPAL-UNESCO.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). La educación para la población indígena en México (Comunicado de prensa núm. 15). CONEVAL.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3.º, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917.

De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Diario Oficial de la Federación. (2026). *Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030*. Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_to_pdf.php?fecha=14/04/2026&edicion=MAT

Didou Aupetit, S. (2018). De la equidad territorial a la inclusión de grupos vulnerables en la educación superior tecnológica en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(76), 57-82.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. (Obra original publicada en 2004)

Durán Rosado, M. (2025). Juventudes LGBTIQA+ y educación superior: problemáticas que inciden en las trayectorias escolares. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31), e920. https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2502

El Colegio de México. (2018). Desigualdades en México / 2018. Red de Estudios sobre Desigualdades. El Colegio de México. https://desigualdades.colmex.mx/informe-desigualdades-2018.pdf

Enciso-Ávila, M. I., y Planas-Coll, J. (2018). ¿Aumentar la cobertura aumenta la equidad?: el caso de la educación superior en México de 1990 a 2010. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 3-24.

Farías, R. R. S., y Gómez Herrera, J. (2022). Accesibilidad en Brasil y México: Experiencias educativas, barreras y autonomía en la educación superior. *Revista de Educação Pública, 31*, 1–16. https://doi.org/10.29286/rep.v31i-jan/dez.14297

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5

Filippou, K., Acquah, E. O., y Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034. https://doi.org/10.1002/rev3.70034

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange (J. Golb, J. Ingram & C. Wilke, Trads.). Verso.

Frías, S. M. (2026). Violencia de género en universidades mexicanas: magnitud, protocolos y respuestas institucionales. *Revista Mexicana de Sociología*, 88(1), 133-164. https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/62690

Gallegos de Dios, O. A. (2021). Brecha educativa con las clases virtuales en México durante la pandemia del Covid-19. *Sincronía*, 25(80), 612-635. https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n80.32b21

Global Education Monitoring Report y UNESCO Institute for Statistics. (2022). *World Inequality Database on Education (WIDE)*. https://www.education-inequalities.org/

Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002

Guzmán Gómez, C., y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 31-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002

Hamui Sutton, M. (2024). El estudio y el trabajo entre alumnos de espacios universitarios asimétricos. En L. Villa Lever (Coord.), El caleidoscopio de las aspiraciones: estudiantes universitarios en condiciones desiguales (pp. 278-364). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Herrera Márquez, A. (2022). La formación universitaria en la pospandemia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(28). https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.28.83384

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2025a). *¿Cómo cerrar la brecha salarial? Estrategias para erradicarla en México*. IMCO. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2025/03/Como-cerrar-brecha-salaria.pdf

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2025b, 26 de octubre). *Paquete económico 2026: ¿Hay inversión en educación?* IMCO. https://imco.org.mx/paquete-economico-2026-hay-inversion-en-educacion/

Instituto Mexicano para la Competitividad. (2026). *Mujeres en STEM: Panorama de México 2026. IMCO / Movimiento STEM+*. https://imco.org.mx/mujeres-en-stem-panorama-de-mexico-2026/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024, 28 de noviembre). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad* (Comunicado de prensa núm. 684/24). INEGI.

Johnson, M. D., Sprowles, A. E., Goldenberg, K. R., Margell, S. T., y Castellino, L. (2020). Effect of a place-based learning community on belonging, persistence, and equity gaps for first-year STEM students. *Innovative Higher Education*, 45, 509-531. https://doi.org/10.1007/s10755-020-09519-5

Johnson, R. A., Simko, T., & Imai, K. (2024). A summer bridge program for first-generation low-income students stretches academic ambitions with no adverse impacts on first-year GPA. *Proceedings of the National Academy of Sciences.*

Jonjitud, Z. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001

Kezar, A. (2021). Creating a diverse student success infrastructure: The key to serving today›s student body and catalyzing cultural change. *International Journal of Chinese Education*, 1-11. https://doi.org/10.1177/22125868211006204

Korkie, Y., Beyers, C., y Swanepoel, E. (2025). Teaching inclusive education: A contextual higher education analysis. *Frontiers in Education*, 10, 1445612. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1445612

LaSota, R. R., Polanin, J. R., Perna, L. W., y Rodgers, M. A. (2025). Does aid matter? A systematic review and meta-analysis of the effects of grant aid on college student outcomes. *Review of Educational Research*, 95(3), 464-504. https://doi.org/10.3102/00346543241239955

Latorre, C. L., González, L. E., y Espinoza, Ó. (2009). Equidad en educación superior: análisis de las políticas públicas de la Concertación. Editorial Catalonia / Fundación Equitas.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Diario Oficial de la Federación. (2003, 11 de junio). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, (2007, 1 de febrero). Diario Oficial de la Federación.

Ley General de Educación Superior. (2021, 20 de abril). Diario Oficial de la Federación, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES.pdf

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). Diario Oficial de la Federación.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2006, 2 de agosto). Diario Oficial de la Federación.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011, 30 de mayo). Diario Oficial de la Federación.

Littler, J. (2018). Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315712802

Martin, C. (2021). The right to higher education: A political theory. Oxford University Press.

Mato, D. (Coord.). (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. EDUNTREF / Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Mejía Pérez, G., González Callejas, J. L., y Pérez Ramos, T. A. (2023). Equidad y geografía de las oportunidades en México: la distribución territorial de los mercados de educación superior en Oaxaca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(78). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7269

Mendoza Rojas, J. (2022). La educación superior en México: expansión, diversificación y financiamiento. IISUE-UNAM.

Moncada-Rodríguez, G. R., Espericueta-Medina, M. N., Villarreal-Soto, B. M., y Ramos-Jaubert, R. I. (2022). Comparativo de barreras de aprendizaje digital en estudiantes universitarios. *Journal Educational Theory*, 6(16), 1-7. https://doi.org/10.35429/JET.2022.16.5.1.7

Montes-de-Oca-O›Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105

Moriña, A. (2024). When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914-932. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038

Moriña, A., y Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Ne-*

eds Education, 37(5), 729-746. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007

Muñoz Espinosa, I., Galdames Paredes, A. M., y Forteza Forteza, D. (2025). Educación inclusiva en las universidades latinoamericanas: Conceptos, desafíos y perspectivas. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1-21.

Niño, S., Castellanos, J., y Chino, A. (2022). Brechas tecnológicas, enseñanza remota y repercusiones en el aprendizaje: El testimonio de estudiantes universitarios sobre su aprendizaje durante la pandemia. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.013

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7-17. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. UNESCO.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169). OIT. (Ratificado por México el 5 de septiembre de 1990)

Ortiz Ortega, A., Góngora, J., y Aguilar Barroso, C. (2022). Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 67(244), 221-262.

Oyarzún, J. de D., Perales Franco, C., y McCowan, T. (2017). Indigenous higher education in Mexico and Brazil: between redistribution and recognition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 852-871.

Parillo-Sosa, E. G., Pacompia Flores, V. G., Talavera Salas, I. X., Zela Pacori, C. E., y Huanca Frías, J. O. (2023). Desigualdad educativa entre la población

urbana y rural en el Perú, 2009-2019. Waynarroque. *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 3(1), 73-78. https://doi.org/10.47190/rcsaw.v3i1.57

Pérez Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.

Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.

Pérez Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157.

Pérez Díaz, A.B., Pimentel-Linares, G., y Flores-Buendía, J.-I. (2024). Marginación y cobertura en educación superior: el desafío de las brechas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 37-60. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1888

Pérez Díaz, A. B. (2024). *Regímenes de políticas para la expansión de oportunidades educativas en México y Argentina* [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México]. Repositorio Institucional de FLACSO México. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1026/490

Pérez Díaz, A. B. (en prensa). Educación superior para todos: Entre la equidad y los desafíos de un modelo disruptivo. El caso de la UACM. En A. Buendía Espinosa (Coord.), *Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a…?* ANUIES.

Pérez Díaz, A. B., Antonio Muñoz, C., y Martínez Chávez, I. A. (en prensa). Reconocimiento y diversidad: La inclusión como proyecto en la UV. En A. Buendía Espinosa (Coord.), *Arquitectura para la inclusión y la equidad en la educación superior mexicana: ¿Todos los caminos conducen a…?* ANUIES.

Pfeffer, F. T., y Hertel, F. R. (2015). How has educational expansion shaped social mobility trends in the United States? *Social Forces*, 94(1), 143-180. https://doi.org/10.1093/sf/sov045

Piketty, T. (2021). *Una breve historia de la igualdad* (D. Fuentes, Trad.). Ediciones Deusto.

Rabelo Souza Farias, R., y Gómez Herrera, J. (2022). Accesibilidad en Brasil y México: experiencias educativas, barreras y autonomía en la educación superior. *Revista de Educação Pública*, 31, 1-16. https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.14297

Ramírez del Razo, H., Márquez Jiménez, A., y Rosas González, E. G. (en prensa). LGES: Bases para un nuevo modelo de planeación y financiamiento de la educación superior. Avances y retos. En A. Buendía Espinosa y J. Caso Niebla (Coords.), *A cinco años de la promulgación de la Ley General de Educación Superior. Avances, pendientes y contradicciones*. UABC / UAM.

Reyes López, A., y Jerez Velasco, M. E. (2022). Vulneración al principio del interés superior del estudiante en tiempos de COVID-19 en las universidades e instituciones de educación superior (IES) públicas en México. *Universita Ciencia*, 10(29), 32-47. https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/732

Ruiz Bernés, A., Rea Páez, H., y Rodríguez Jiménez, H. D. (2024). Analfabetismo tecnológico e informacional en estudiantes universitarios de nuevo ingreso en México. *CISA*, 6(1). https://doi.org/10.58299/cisa.v6i1.68

Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D., y Cuadros, J. A. (2022). El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social. UNESCO-IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285

Salmi, J. (2019). *Measuring the impact of equity promotion policies: Lessons from national and institutional case studies*. World Access to Higher Education Network.

Sánchez-Rivera, L., Espericueta-Medina, M. N., Muñoz-López, T., y López-Cuellar, L. D. (2022). Barreras de aprendizaje escolar en estudiantes de educación superior. *Journal University Managemen*t, 6(16), 1-4. https://doi.org/10.35429/JUM.2022.16.6.1.4

Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* (A. Santos Mosquera, Trad.). Debate.

Santos Gaucin, C. (2023). Violencia y discriminación hacia alumnos de la diversidad sexual en la Universidad Autónoma Chapingo. *FILHA*, 18(29), 101-127. https://doi.org/10.60685/filha.v18i29.2019

Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y., y Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (62), e1578. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. (2025, 10 de febrero). *Fundamental impulsar la participación de las mujeres en ciencia, humanidades, tecnología e innovación* [Comunicado 09]. Secihti. https://secihti.mx/sala-de-prensa/

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública. (2026, 14 de abril). *Programa Nacional de Educación Superior 2026-2030*. Diario Oficial de la Federación.

Sheppard, L., Reades, J., y Freeman, R. P. J. (2023). Gendering and diversifying the research pipeline: A quantitative feminist geographical approach to gender in higher education. *Annals of the American Association of Geographers*, 113(4), 817-833. https://doi.org/10.1080/24694452.2022.2160302

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 102-114.

Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(46). https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039

Solís, P., Güémez, B., y Lorenz, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. El impacto de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. Oxfam México.

Thomas, L. (2018). Access to success and social mobility involves everyone! A whole institution approach to widening participation. En S. Billingham (Ed.), *Access to success and social mobility through higher education: A curate's egg?* (pp. 209-223). Emerald Publishing.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente* (H. Pons, Trad.). Manantial. (Obra original publicada en 1998)

Tomaszewski, W., Xiang, N., y Western, M. (2020). Student engagement as a mediator of the effects of socio-economic status on academic performance among secondary school students in Australia. *British Educational Research Journal*, 46(3), 610-630. https://doi.org/10.1002/berj.3599

Trucco, D., y Palma, A. (Eds.). (2022). *Juventudes y educación en América Latina y el Caribe: desafíos de inclusión y equidad en el marco de la Agenda 2030*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

UNESCO-IESALC. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. UNESCO-IESALC.

UNESCO-IESALC. (2024). *Documento final de la CRES+5. Conferencia Regional de Educación Superior +5, Brasilia, 13-15 de marzo de 2024*. UNESCO-IESALC.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030: Guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

UNESCO. (2026). *Global education monitoring report 2026: Access and equity — Countdown to 2030*. UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/equity-and-access

Universidad Intercultural de Tlaxcala. (2026). Convocatoria de admisión estudiantil 2026. https://uit.edu.mx/convocatoria/

Universidad Intercultural del Estado de Puebla. (2026). *Proceso de admisión 2026*. https://www.uiep.edu.mx/admision-2026/

Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). Programa de Apoyo al Ingreso (PAI). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. https://pai.cuaed.unam.mx/

Valencia, R. R. (2010). Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780203853214

Valenzuela, J. P., y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: Dos décadas de avances y desafíos* (LC/TS.2022/50). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47877

Varela Huerta, I. A., y Pech Polanco, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 72(87), 53-71. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523

Villa Lever, L. (2016a). Educación superior, jóvenes y desigualdad social. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 33-59.

Villa Lever, L. (2016b). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64.

Villa Lever, L. (Coord.). (2024). *El caleidoscopio de las aspiraciones. Estudiantes universitarios en condiciones desiguale*s. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., y Hamui Sutton, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos. Instituto de Investigaciones Sociales*, UNAM.

White, P. M., y Lee, D. M. (2020). Geographic inequalities and access to higher education: Is the proximity to higher education institution associated with the probability of attendance in England? *Research in Higher Education*, 61(7), 825-848. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09563-x

Wu, D. J., *et al.* (2024). An identity-based learning community intervention enhances the lived experience and success of first-generation college students in the biological sciences. *Scientific Reports*, 14, 10192. https://doi.org/10.1038/s41598-024-60650-1

Construir trayectorias educativas.
Brechas, equidad e inclusión en la educación superior
de Ana Beatriz Pérez Díaz

Se terminó en el mes de octubre de 2026.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Minion Pro 12/16 pts. y Arial 9/12 pts.

7

ISBN Colección completa 978-607-451-253-3

ISBN Volumen 7 978-607-451-312-7

ANUIES

esPAZioDH

ESPACIO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS