

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 23, ano 2026 | ISSN: 2675-5432
Editor-chefe: **Dr. Ademar Bogo**

De la democratización del acceso a la permanencia estudiantil: políticas públicas y desigualdades educativas en Brasil

Tainan Cristina de Araujo Bogo

Universidade de Barcelona (UB). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-3266>



Recebido em: 04/06/2025
Aprovado em: 22/06/2026
Publicado em: 02/09/2026

Declaração de uso da inteligência artificial

Durante a redação deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial, como Gemini AI, exclusivamente para aprimorar aspectos linguísticos. Nenhum conteúdo ou referência foi gerado por essas ferramentas. Todas as ideias, análises e interpretações são de autoria dos(as) pesquisadores(as), que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo. Esta prática está em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e das boas práticas editoriais.

De la democratización del acceso a la permanencia estudiantil: políticas públicas y desigualdades educativas en Brasil

Tainan Cristina de Araujo Bogo¹

Resumen

Este artículo analiza las tensiones entre desigualdades estructurales y políticas de permanencia estudiantil en la educación superior brasileña. Fundamentado en la sociología crítica de la educación y en el análisis documental del Censo de Educación Superior (INEP), el estudio discute los límites de las políticas de asistencia estudiantil frente a la expansión del acceso promovida por acciones afirmativas. Los datos revelan el crecimiento de la presencia de estudiantes negros, pardos e indígenas, acompañado por elevados índices de abandono. Se concluye que la democratización efectiva de la educación superior exige políticas permanentes que articulen apoyo material, inclusión institucional y combate de las desigualdades históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades Educativas; Políticas Públicas; Permanencia Estudiantil; Asistencia Estudiantil; Sociología De La Educación.

¹ É doutoranda em Sociologia pela Universidade de Barcelona (UB) e assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas públicas, sociologia da educação, desigualdades sociais e assistência estudiantil.

Resumo

Este artigo analisa as tensões entre desigualdades estruturais e políticas de permanência estudantil no ensino superior brasileiro. Fundamentado na sociologia crítica da educação e em análise documental do Censo da Educação Superior (INEP), o estudo discute os limites das políticas de assistência estudantil diante da ampliação do acesso promovida por ações afirmativas. Os dados revelam crescimento da presença de estudantes negros, pardos e indígenas, acompanhado por elevados índices de evasão. Conclui-se que a democratização efetiva da educação superior exige políticas permanentes que articulem suporte material, inclusão institucional e enfrentamento das desigualdades históricas.

KEYWORDS: Desigualdades Educacionais; Políticas Públicas; Permanência Estudantil; Assistência Estudantil; Sociologia Da Educação.

Introducción

Aunque la expansión global de los sistemas educativos sugiera un avance en la igualdad social, las experiencias de países como Estados Unidos y Colombia demuestran que permitir el ingreso de grupos históricamente excluidos de la educación superior, especialmente las clases populares y las minorías étnico-raciales, no garantiza por sí solo la superación de las desigualdades.

En el contexto brasileño, la expansión de las matrículas en la educación superior, intensificada especialmente a partir de la primera década del siglo XXI en el marco de políticas de expansión universitaria, no implicó automáticamente equidad. Esta limitación ocurre porque las políticas sociales brasileñas operan en contextos marcados por contradicciones estructurales: al mismo tiempo que buscan ofrecer protección social, terminan reproduciendo disparidades preexistentes (Boschetti, 2013). Este

proceso está históricamente atravesado por las desigualdades que acompañan la propia formación de la sociedad de clases en Brasil (Fernandes, 1976), revelando que el aumento del ingreso ocurrió en medio de profundas y persistentes brechas sociales.

Históricamente, el país convivió con elevados índices de analfabetismo y con un sistema educativo marcado por la exclusión de amplios sectores de la población, especialmente la población negra, los pueblos indígenas y los grupos residentes en áreas rurales y periféricas, para quienes la entrada a la escuela era frecuentemente inexistente o precarizado. Datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística indican que, entre 1900 y 1950, las tasas de analfabetismo entre personas mayores de 15 años se redujeron de 65,3% a 50,6%, demostrando la persistencia histórica de este problema social. Aunque se hayan producido avances significativos a lo largo del siglo, con la reducción de estos índices a cerca del 13,6% en el año 2000, tales transformaciones ocurrieron paralelamente al crecimiento poblacional y a las profundas desigualdades sociales que caracterizan a la sociedad brasileña.

En este contexto, la educación fue gradualmente consolidándose jurídicamente como un derecho social. La Constitución Federal de 1988, así como legislaciones posteriores como el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), reafirman el compromiso del Estado con la garantía del acceso a la educación y con la igualdad de condiciones de permanencia en la escuela. Sin embargo, la existencia de marcos legales que reconocen la educación como derecho no elimina, por sí sola, las barreras sociales que dificultan la garantía efectiva del derecho.

Esta conexión entre estructura social y sistema educativo adquiere contornos concretos en el análisis del Trabajo Social, que identifica la escuela como un espacio de manifestación de las expresiones de la cuestión social. Según el Consejo Federal de Servicio Social:

Los altos niveles de pobreza y miseria que afectan a la población brasileña se expresan de las más diversas formas. El proceso educativo no es ajeno a ello; es decir, el sistema de enseñanza también se constituye en un espacio de concreción de los problemas sociales. En el actual contexto brasileño, el sistema educativo, además de mostrarse 'insuficiente' en lo que se refiere a la cantidad de plazas para atender a los estudiantes, también enfrenta como gran desafío la 'mejora' de su calidad. (CFESS, 2001, p. 11).

Esta perspectiva permite comprender que las desigualdades educativas no se restringen únicamente al ingreso, sino que también se manifiestan en las condiciones de permanecer estudiando con cualidad. Por lo tanto, la democratización de la educación exige un análisis que vaya más allá de las estadísticas de matrícula, incorporando los factores sociales, económicos e institucionales que condicionan la continuación y el éxito académico. Como argumenta Freire (1991), la efectividad del derecho a la educación exige la creación de condiciones concretas para que los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus jornadas, superando la barrera del ingreso formal.

En este escenario, las políticas públicas de permanencia estudiantil emergen como instrumentos fundamentales de intervención estatal frente a las asimetrías socioeconómicas. Al tratar de reducir obstáculos materiales y simbólicos que interrumpen la continuidad de los estudios, tales políticas asumen un papel relevante en la promoción de procesos formativos más equitativos. Sin embargo, frente a la persistencia de las disparidades incluso después de la expansión del ingreso, surge la siguiente cuestión: ¿de qué manera la asistencia estudiantil, en tanto política pública, logra mediar la tensión entre la universalización del acceso y la reproducción de las desigualdades estructurales en la educación superior brasileña?

Para responder a esta problemática, el presente artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos y los límites prácticos de las políticas de permanencia,

investigando cómo el Estado brasileño busca transitar de una lógica de inclusión meramente cuantitativa hacia una perspectiva de equidad cualitativa.

Metodológicamente, el estudio se fundamenta en una investigación bibliográfica, complementada por un análisis documental de datos secundarios. El recorrido consistió en una recopilación y análisis dialéctico de referentes teóricos de la sociología de la educación y de las políticas públicas, además del examen de instrumentos jurídicos recientes, como la Ley n.º 14.914/2024, que instituyó la Política Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES).

El análisis busca comprender la brecha entre la universalización del acceso y la efectiva democratización de la continuidad y calidad académica, evidenciando que, a pesar del ingreso de nuevos perfiles de estudiantes, la estructura de clases y las lagunas históricas de la formación social brasileña (Fernandes, 1976) continúan condicionando las trayectorias institucionales.

1. Desigualdades educativas y reproducción social

La relación entre educación y desigualdad social constituye uno de los temas centrales de la sociología de la educación. Desde mediados del siglo XX, el debate académico se dividió fundamentalmente en dos grandes corrientes: las teorías de la movilidad social, de matriz funcionalista, que consideran la escuela como un canal de ascenso basado en el mérito individual; y las teorías de la reproducción, que argumentan que el sistema educativo tiende a reforzar las jerarquías sociales preexistentes (Fernández MELLIZO, 2024).

Estas perspectivas buscaron comprender en qué medida los sistemas educativos contribuyen a la reducción de las disparidades o al mantenimiento del status quo. Según analiza Fernández Mellizo (2024), el optimismo inicial de la posguerra, que concebía la educación como el principal motor de igualdad de oportunidades, fue

confrontado por evidencias de que la expansión de las plazas no eliminó las ventajas competitivas de las clases dominantes. Así, la sociología pasó a investigar no solo la cantidad de educación distribuida, sino también los mecanismos internos y externos que hacen que las jornadas escolares sean tan desiguales.

Con la consolidación de las sociedades industriales modernas y la complejización de la división social del trabajo, la educación pasó a desempeñar un papel central en la formación de competencias técnicas y en la asignación de individuos dentro de la estructura productiva (Parsons, 1976). A lo largo de las décadas de consolidación industrial, especialmente bajo la influencia de la perspectiva funcionalista, se defendía que la escuela cumpliría una función de selección meritocrática. Como explican Fernández Mellizo et al. (2025), esta visión sostenía que la expansión de la escolarización reduciría el peso de la herencia social, permitiendo que el talento y el esfuerzo individual reemplazaran los criterios de origen:

En este proceso, se produjo un desplazamiento de los criterios atribuidos [de nacimiento] hacia aquellos relacionados con el mérito en el acceso a las posiciones sociales; es decir, se redujo el grado en que la posición social era heredada, transmitida de una generación a otra, y aumentó la posibilidad de que fuera alcanzada a través del talento y del esfuerzo individual. (Fernández Mellizo et al., 2025, p. 144).

Sin embargo, mientras la corriente funcionalista, vinculada a las teorías de la integración social, concebía la escuela como un filtro técnico y neutral, autores críticos comenzaron a cuestionar esta premisa, ya que ningún análisis de fenómenos sociales, incluida la educación, puede ser considerado neutral, estando siempre atravesado por valores y concepciones de justicia (Arretche, 1998).

Para esta vertiente crítica, el sistema educativo funciona simultáneamente como instancia de socialización y de selección, certificando trayectorias y condicionando la entrada a oportunidades desiguales (Luhmann &

Schorr, 1990). En el centro de este debate, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1975) formulan la teoría de la reproducción, argumentando que el éxito académico está profundamente relacionado con el capital cultural transmitido por las familias. Mientras las clases favorecidas disponen de recursos lingüísticos y disposiciones valoradas por la escuela, los estudiantes de clases populares enfrentan barreras por no dominar este repertorio previo. Así, el sistema legitima como “mérito individual” lo que, en realidad, son privilegios sociales heredados.

Como sintetiza Aquino (2024):

Bourdieu argumenta que la escuela desempeña un papel crucial en la reproducción de las desigualdades sociales. Describe cómo las instituciones educativas refuerzan las estructuras sociales existentes al perpetuar las diferencias entre las clases sociales. La escuela, en lugar de ser un medio de movilidad social, muchas veces sirve para consolidar las ventajas de quienes ya poseen capital cultural y económico. A través de prácticas pedagógicas y evaluaciones que favorecen a aquellos que ya poseen el capital cultural valorizado por el sistema educativo, la escuela legitima y perpetúa las desigualdades. Así, los alumnos de clases sociales más altas tienden a obtener mejores resultados académicos, no necesariamente por mérito propio, sino por ya poseer las predisposiciones culturales que el sistema escolar valora. (Aquino, 2024, p. 93).

Esta desigualdad también se expresa en el lenguaje. Desde una perspectiva sociolingüística, Basil Bernstein (1971) argumenta que las clases medias y altas desarrollan códigos elaborados y abstractos, que se alinean perfectamente con el discurso pedagógico escolar, mientras que las clases populares utilizan códigos restringidos, vinculados a la experiencia concreta, lo que dificulta su adaptación al ambiente académico.

Complementariamente, Raymond Boudon (1974) propone el enfoque del individualismo metodológico basado en la teoría de la acción racional. Para el autor, los procesos formativos están influenciados por las decisiones

tomadas por estudiantes y familias, quienes evalúan los costos, riesgos y beneficios de la continuidad de los estudios. El autor distingue los efectos primarios (diferencias de desempeño derivadas del contexto familiar) de los efectos secundarios (las elecciones realizadas a lo largo del recorrido). De este modo, incluso frente a desempeños escolares semejantes, jóvenes de distintos orígenes sociales toman decisiones diferentes debido al peso que la inversión educativa ejerce sobre el presupuesto y las expectativas de cada clase.

En suma, aunque Bourdieu y Boudon partan de presupuestos distintos, el primero enfocado en las disposiciones culturales heredadas y el segundo en el cálculo racional, ambos convergen al demostrar que las desigualdades educativas no se agotan en el momento del ingreso. Estas constituyen un proceso continuo que moldea la progresión y la finalización de los estudios, evidenciando que los procesos escolares son producidos bajo las mismas contradicciones estructurales que organizan la sociedad (Boschetti, 2013). Esta comprensión refuerza la necesidad de analizar las políticas de permanencia más allá del acceso formal.

2. Políticas públicas y combate de las desigualdades educativas

Frente a las persistentes desigualdades sociales y educativas, las políticas públicas emergen como instrumentos centrales de intervención estatal, orientados a la regulación y mitigación, y, en ciertos contextos, también a la reproducción, de las asimetrías que atraviesan la sociedad. Sin embargo, su análisis es inseparable de la atribución de valor a sus fundamentos y a sus consecuencias prácticas (Figueiredo; Figueiredo, 1986). De este modo, explorar el concepto de estas políticas como categoría central resulta esencial para la comprensión de las estrategias de combate y gestión de las desigualdades en el ámbito escolar.

Múltiples son las definiciones acerca de qué son las políticas públicas y cómo se desarrollaron históricamente. Situada como una subárea de las Ciencias Políticas, la discusión sobre su naturaleza, objetivos y agentes responsables presenta contornos distintos según el contexto teórico y geográfico desde el cual se parte. Souza (2006) evidencia estas diferencias al comparar la tradición europea, más orientada al análisis del Estado, sus instituciones y, consecuentemente, sus acciones, con la tradición norteamericana, que surge de manera más pragmática, centrándose directamente en las acciones de los gobiernos.

En este campo, el cientista político estadounidense Harold Lasswell (1958), considerado uno de los pioneros del debate, acuñó la expresión *policy analysis* (análisis de políticas públicas) con el objetivo de articular conocimiento académico y experiencia gubernamental. Para él, toda decisión en torno a las políticas públicas implicaría responder preguntas fundamentales sobre el poder y la distribución de recursos: “¿quién gana qué, por qué y con qué consecuencia?” (Souza, 2006, p. 24).

La evolución de este campo teórico consolidó una pluralidad de perspectivas conceptuales. En este sentido, Lynn (1980) contribuye al definir las políticas públicas como un conjunto de acciones gubernamentales orientadas a producir efectos específicos, evidenciando cuestiones como la intencionalidad y los efectos esperados de dichas acciones sobre la población. Por su parte, Thomas Dye (1984) propone una definición ampliamente citada que arroja luz sobre la inercia del poder público: “la política pública es aquello que el gobierno decide hacer o no hacer” (Dye, 1984, p. 1). Esta concepción es fundamental para el análisis de las políticas educativas, pues permite comprender tanto la acción como la omisión estatal en la garantía de las condiciones de permanencia estudiantil.

A pesar de la diversidad de definiciones, es posible identificar un punto de convergencia: todas reconocen la política pública como un instrumento de combate de problemas públicos, aunque dicho combate esté orientado por

decisiones políticas y no por criterios puramente técnicos o neutrales (Arretche, 1998), guiado por cierta racionalidad e intención de eficiencia, siendo el gobierno el *locus* privilegiado de disputas entre intereses, ideas y preferencias.

De este modo, el presente trabajo definirá las políticas públicas a partir de la integración de estas perspectivas: entendidas como un conjunto de directrices, propuestas y objetivos formulados por el Estado, orientados al combate de cuestiones sociales concretas, que combinan perspectivas técnicas, analíticas y normativas y se materializan en acciones gubernamentales específicas.

Sin embargo, es importante no restringir la política pública a la acción voluntarista o puramente técnica del gobierno, desconsiderando los límites reales y históricos que condicionan la acción estatal. El gobierno no decide libremente “lo mejor para todos” en un vacío social; actúa dentro de los márgenes impuestos por intereses dominantes y correlaciones de fuerzas. Como bien sostienen Ball y Mainardes (2011), las políticas no son meramente implementadas, sino recreadas y disputadas en diferentes contextos.

En el mismo sentido, conviene recuperar la clásica lectura de Frey (2000, p. 216), quien nos recuerda que el análisis de políticas públicas exige considerar no solo sus objetivos formales, sino también los complejos contextos políticos e institucionales en los cuales son formuladas e implementadas.

En el campo educativo, esta red de influencias y disputas de poder se vuelve aún más evidente. Las políticas de permanencia estudiantil no deben ser comprendidas como meras concesiones administrativas, sino como respuestas institucionales a problemas colectivos, formuladas en contextos de intensas disputas ideológicas e intereses divergentes. Esta necesidad de intervención continua revela que las disparidades de origen no son neutralizadas en el acto de la matrícula; por el contrario, el déficit inicial de capital cultural y económico tiende a repercutir a lo largo de toda la vida académica.

Esta dinámica de reproducción de las desigualdades se vuelve evidente en el contexto brasileño a partir de la persistencia de mecanismos de acciones afirmativas y de asistencia en niveles avanzados, como el posgrado. Tal escenario evidencia el carácter acumulativo de las desigualdades y la insuficiencia de las políticas para igualar plenamente las trayectorias.

Desde esta perspectiva, la asistencia estudiantil surge como un apoyo necesario frente a un escenario de exclusión que se prolonga. Al analizarla, se vuelve posible comprender cómo el Estado brasileño busca transitar de una lógica de expansión del ingreso hacia el enfrentamiento de los desafíos de la permanencia efectiva.

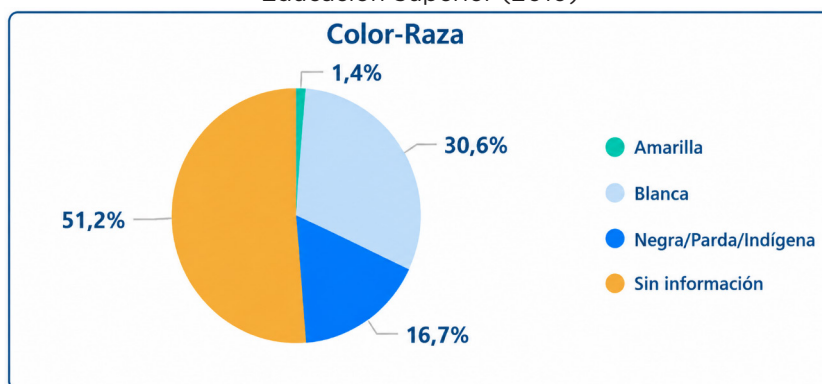
3. Permanencia estudiantil y políticas de asistencia

La expansión del acceso a la educación superior en Brasil en las últimas décadas, impulsada por procesos de expansión y por políticas de acción afirmativa (como el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) y la Ley de Cuotas, Ley n.º 12.711/2012), reveló nuevos y complejos desafíos relacionados con el proceso formativo de los estudiantes, constituyendo un campo de actuación que involucra múltiples dimensiones, desde la garantía de condiciones materiales hasta estrategias de inclusión, éxito y permanencia (Carvalho; Anjos, 2021).

La transformación del perfil estudiantil en las instituciones de educación superior se evidencia en el aumento de los indicadores de diversidad étnico-racial entre 2010 y 2024. Los datos del Censo de Educación Superior (INEP, 2024) indican una expansión significativa de la presencia registrada de estudiantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, pasando del 16,7% en 2010 al 45,5% en 2024. Este movimiento ocurre simultáneamente a la reducción significativa de la subnotificación racial, ya que en 2010 más de la mitad de las matrículas (51,2%) no

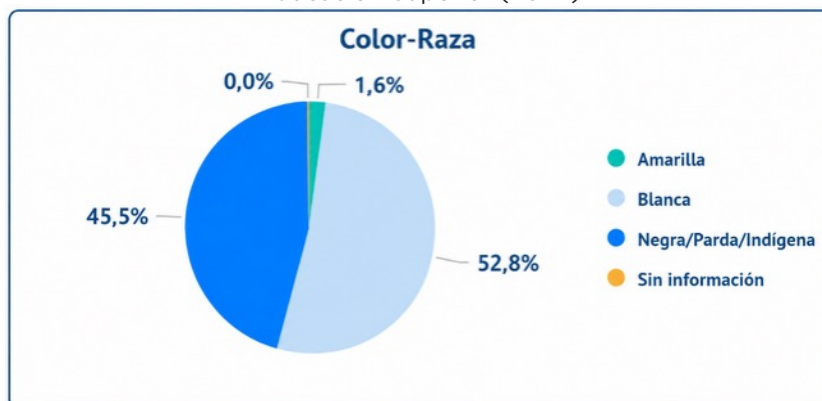
poseía información sobre color/raza y en 2024 este índice fue prácticamente eliminado, demostrando un avance significativo en el registro de las características del alumnado. Este nuevo escenario, en el que una parte significativa del cuerpo estudiantil está compuesta por negros e indígenas, ratifica la necesidad de políticas robustas de asistencia estudiantil, puesto que la expansión de la entrada exige condiciones materiales para la jornada académica.

Figura 1 – Evolución de la autodeclaración étnico-racial en la Educación Superior (2010)



Fuente: INEP (2024). Adaptado por la autora.

Figura 2 – Evolución de la autodeclaración étnico-racial en la Educación Superior (2024)



Fuente: INEP (2024). Adaptado por la autora.

Desde esta perspectiva, como las condiciones materiales y simbólicas permanecen distribuidas de manera desigual, la asistencia estudiantil emerge como un mecanismo mediador indispensable entre la expectativa de movilidad y las condiciones reales de existencia. Se inserta, por lo tanto, en este punto de inflexión: en el interior de políticas que, en contextos del Sur Global, tienden a asumir un carácter focalizado y selectivo (Faleiros, 2004) debido a la incapacidad de universalización de los derechos sociales en economías periféricas.

En Brasil, la consolidación de estas iniciativas adquirió contornos más nítidos con el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (PNAES), recientemente elevado al rango de Ley n.º 14.914/2024. Esta legislación tiene como finalidad ampliar y garantizar las condiciones de estancia de los estudiantes y la finalización de sus respectivos cursos. Los programas de asistencia pasaron a incluir formalmente diferentes modalidades de apoyo que buscan enfrentar la vulnerabilidad en múltiples frentes: ayudas financieras directas, subsidios para alimentación, transporte, vivienda estudiantil, guardería para hijos de estudiantes y apoyo psicosocial. Estas iniciativas procuran atenuar los efectos de las disparidades socioeconómicas sobre la persistencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con Carvalho y Anjos (2021), la asistencia estudiantil constituye uno de los más importantes instrumentos de inclusión social en el sistema educativo brasileño en la actualidad. Para los autores, al buscar garantizar condiciones más equitativas de permanencia para estudiantes provenientes de grupos socialmente vulnerables, el Estado cumple, aunque sea parcialmente, su función de garante de derechos fundamentales.

No obstante, más allá del análisis burocrático de las ayudas, se hace necesario tensionar las bases que sustentan tales políticas públicas a partir de la realidad concreta de los países periféricos. Como señala Faleiros (2004), en países periféricos como Brasil no existe un

pleno *Welfare State* (Estado de Bienestar Social) y, debido a la profunda desigualdad de clases, las políticas sociales no logran ser de acceso universal. Esta característica genera un modelo en el que los beneficios dependen de rigurosos criterios de pobreza, empujando las políticas de asistencia hacia la focalización en detrimento de la universalización.

Este movimiento de focalización somete la asistencia estudiantil a los márgenes impuestos por las correlaciones de fuerzas económicas. En la práctica brasileña, esto se materializa en la exigencia de que el estudiante de bajos ingresos se someta a complejos procesos de selección socioeconómica y exhaustiva comprobación documental para acceder a derechos básicos.

Esta lógica de probar la propia pobreza para tener derecho a la continuidad revela las contradicciones del Estado capitalista señaladas por Carnoy (1982), expresando la manera en que el Estado gestiona la pobreza sin necesariamente transformarla (Boschetti, 2013). El Estado actúa a través de una dualidad: por un lado, necesita atender las demandas populares por inclusión real y derechos efectivos; por otro, debe garantizar la funcionalidad de un sistema que, históricamente, actúa para la reproducción de las desigualdades.

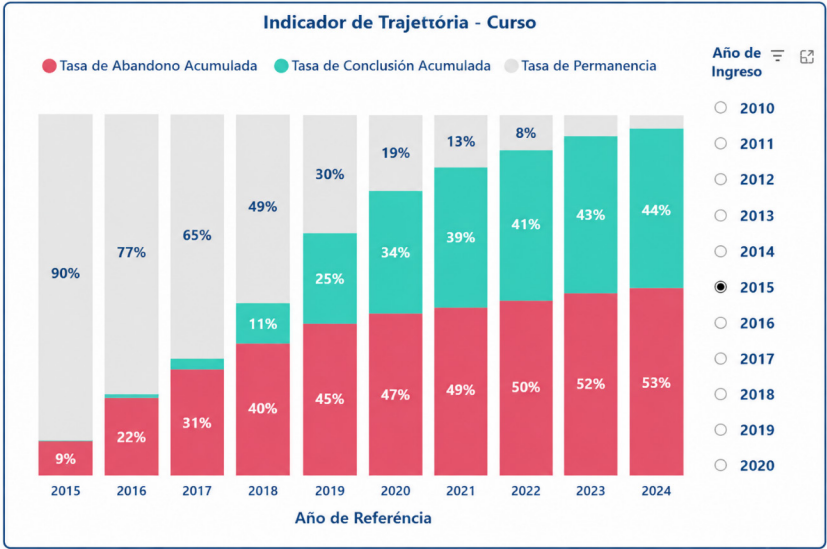
La literatura internacional demuestra que este apriisionamiento burocrático y focalizado no se restringe al contexto brasileño, sino que genera limitaciones en diferentes modelos. Al analizar el programa *Access College Early* (ACE) en Nebraska, Lee y Suh (2025) demuestran que, aun existiendo la intención de financiar estudiantes de bajos ingresos, el programa termina beneficiando únicamente a una pequeña parte de los elegibles, concentrándose en aquellos que ya estudian en escuelas con mayores recursos. Es decir, las estrategias que priorizan la expansión de la “elección” individual o la ayuda puntual sin enfrentar las condiciones estructurales terminan reproduciendo desigualdades preexistentes.

Esta fragilidad histórica de las políticas focalizadas genera una fuerte inestabilidad en la vida de los estudiantes. Un ejemplo expresivo de esta vulnerabilidad es analizado por Bernal et al. (2024) en el caso de Colombia, a partir de la discontinuidad inesperada del programa de becas *Ser Pilo Paga*. La cancelación abrupta de la política redujo drásticamente las aspiraciones educativas de los jóvenes pobres y sus expectativas de ingresar a universidades de alta calidad.

Puesto que la efectividad de las políticas públicas depende de su estabilidad institucional y de su capacidad de implementación continua (Arretche, 1998), en Brasil la dependencia de presupuestos fluctuantes genera el mismo temor vivido por los jóvenes colombianos: la falta de garantía de que la beca recibida hoy estará disponible el próximo semestre académico, afectando la salud mental y la planificación del estudiante.

La fragilidad de este apoyo material se refleja directamente en los indicadores de flujo de las instituciones públicas brasileñas. Según datos del Indicador de Trayectoria del Censo de Educación Superior (INEP, 2024), al analizar el recorrido de los ingresantes en las instituciones públicas a lo largo de una década, se observa que la Tasa de Abandono Acumulada (53%) superó la Tasa de Conclusión (44%), indicando dificultades para garantizar la permanencia a lo largo de la vida académica. Este escenario apunta a un proceso de fuerte filtración a lo largo del recorrido académico: aunque el Estado haya ampliado el acceso mediante la expansión y las políticas de cuotas, la insuficiencia de una red integral de sostén dificulta la finalización de los cursos para una parte significativa de los estudiantes.

Figura 3 – Indicador de Trayectoria – Tasa de Abandono vs. Conclusión en Instituciones Públicas (Cohorte 2015-2024)



Fuente: Panel Estadístico del Censo de Educación Superior (INEP, 2024).

Así, la literatura crítica indica que la propia existencia de estas políticas revela las profundas limitaciones de los sistemas educativos en contextos de elevada desigualdad. Como advierte Costa (2010), muchos programas asumen un carácter eminentemente compensatorio: en lugar de transformar las estructuras de la pobreza, buscan únicamente mitigar las desigualdades producidas por amplios procesos económicos, remitiendo a las contradicciones del desarrollo capitalista en sociedades periféricas (Fernandes, 1976).

De este modo, aunque la asistencia estudiantil desempeñe un papel de extrema importancia, su eficacia última permanece dependiente de las condiciones macroestructurales. Los altos índices de abandono observados anteriormente demuestran que, sin una articulación con políticas que garanticen la emancipación social, las ayudas corren el riesgo de actuar en el límite del asistencialismo. Estas garantizan la supervivencia inmediata del estudiante dentro de la institución, pero no son suficientes

para neutralizar las barreras históricas que interrumpen los trayectos, fallando en asegurar, de manera amplia, la ruptura con el ciclo intergeneracional de pobreza.

Consideraciones finales

El análisis desarrollado a lo largo de este artículo demuestra que la ampliación del acceso a la educación, aunque represente una conquista histórica innegable, no garantiza por sí misma la superación de las desigualdades educativas y sociales. La transición de un modelo de exclusión en el ingreso hacia un modelo de exclusión en la continuidad evidencia que el sistema universitario continúa funcionando bajo contradicciones estructurales.

Como revelan los datos del Censo de Educación Superior (2024), hubo una transformación significativa en el perfil estudiantil de la universidad pública brasileña, alcanzando el 45,5% de estudiantes negros, pardos e indígenas. Sin embargo, la persistencia de una tasa acumulada de abandono superior al 50% indica que, si antes el desafío era atravesar los muros de las instituciones educativas, actualmente el cuello de botella reside en la capacidad de convertir el ingreso en titulación.

En este contexto, la discusión sobre la equidad educativa necesita superar la dimensión cuantitativa del llenado de plazas e incorporar el análisis cualitativo de las condiciones de permanencia y éxito académico. La revisión teórica evidencia que las políticas de asistencia estudiantil desempeñan un papel indispensable. Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, se entiende que, sin este apoyo, las instituciones terminarían convirtiendo privilegios heredados en “mérito” individual, excluyendo a aquellos que, aunque hayan atravesado los muros de la universidad, no poseen el capital cultural y económico valorizado por el sistema.

Sin embargo, el estudio también reveló los límites intrínsecos de estas intervenciones. Al actuar bajo la

lógica de la focalización y en contextos de profunda escasez presupuestaria (rasgo característico de los países periféricos), las políticas de asistencia frecuentemente asumen un carácter predominantemente compensatorio. La experiencia internacional, como los casos analizados en Estados Unidos y Colombia, refuerza que las ayudas puntuales o los presupuestos fluctuantes son insuficientes para enfrentar barreras sistémicas. En Brasil, esta vulnerabilidad material somete al estudiante a condiciones que dificultan la dedicación a la trayectoria académica.

Frente a este escenario, se concluye que la continuidad estudiantil exige políticas ordenadas e institucionalmente integradas a las instituciones. La reciente transformación del PNAES en Ley (Ley n.º 14.914/2024) constituye un paso fundamental para mitigar la inestabilidad presupuestaria, pero no pone fin al debate. Es necesaria una articulación indisociable entre el apoyo material y la transformación de las prácticas institucionales que acojan la diversidad de experiencias de los nuevos estudiantes.

Finalmente, este artículo busca contribuir a que futuras investigaciones examinen los impactos de la nueva legislación y la eficacia real de los valores transferidos frente al costo de vida estudiantil. Solo mediante financiamiento público estable y un enfoque multidimensional será posible construir sistemas educativos que no solo incluyan sujetos vulnerables en estadísticas de ingreso, sino que garanticen efectivamente la democratización de la permanencia y el éxito académico como un derecho pleno.

Referências

Aquino, K. T. de. (2024). Contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação. *Revista Educação em Contexto*, 3(1), 91-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11935640>

Arretche, M. (1998). Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. In E. M. Rico (Org.), *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. Cortez.

Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. Cortez.

Bernal, R., et al. (2024). The impact of discontinuing a large-scale scholarship program on educational preferences. *Economics of Education Review*, 98.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.

Boudon, R. (1974). *A desigualdade de oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves.

Boschetti, I. (2013). *Avaliação de políticas, programas e projetos sociais*. UnB.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Inep Data: Estatísticas do Censo da Educação Superior*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: Dispõe sobre a implementação de cotas nas universidades federais*. Presidência da República.

Brasil. (2024). *Lei nº 14.914, de 3 de maio de 2024: Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Presidência da República.

- Carnoy, M. (1982). *Educação, economia e Estado*. Cortez.
- Carvalho, E. L., & Anjos, N. B. dos (Orgs.). (2021). *Assistência estudantil: as múltiplas interfaces*. Appris.
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. (2001). *Serviço social na educação*. Revista CFESS.
- Costa, M. C. (2010). Os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico. *Revista Contemporânea de Educação*, 11(22), 1–20.
- Dye, T. R. (1984). *Understanding public policy*. Prentice Hall.
- Faleiros, V. de P. (1980). *A política social do Estado capitalista*. Cortez.
- Faleiros, V. de P. (2004). *O que é política social*. Brasiliense.
- Fernandes, F. (1976). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Zahar.
- Fernández Mellizo, M., et al. (2025). *Sociología de la Educación*. Síntesis.
- Figueiredo, M. F., & Figueiredo, A. M. C. (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, 1(3), 107–127.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, 21, 211–259.
- Lee, M., & Suh, J. (2025). Access College Early: assessing the effects of a need-based dual enrollment scholarship. *Research in Higher Education*, 66(1).

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1990). *El sistema educativo: problemas de reflexión*. Universidad de Guadalajara.

Lynn, L. E. (1980). *Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis*. Goodyear.

Parsons, T. (1976). O ambiente escolar como um sistema social. In M. M. Foracchi & L. Pereira (Orgs.), *Educação e sociedade* (8ª ed.). Nacional.

Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20–45.