



## 9. Inclusión y desigualdades en alza. Algunos impactos del COVID-19

Inclusion and rising inequalities. Some impacts of COVID-19

Ana María Ezcurra \* @ 

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sáenz Peña, Argentina

### RESUMEN

El artículo aborda una problemática general: en el siglo XXI, la masificación de la educación superior muy elevada, ¿mitiga y simultáneamente reproduce desigualdades sociales en este nivel educativo? Para ello lleva adelante una revisión actualizada de literatura especializada. En ese marco, un objetivo crucial es identificar y analizar algunos consensos y controversias centrales en la materia. Además, el trabajo jerarquiza el planteamiento de varias hipótesis conceptuales: la gravitación de la clase o posición social como marcador crítico de desigualdad; y la inclusión en el acceso pensada como la incorporación de clases desfavorecidas, proposiciones discutidas en la literatura. Asimismo, sintetiza evidencias sobre esa notable expansión de la matrícula, y retoma un problema neurálgico: ¿la participación relativa de las clases en desventaja aumentó? Finalmente, inicia un examen muy preliminar de una cuestión álgida: los efectos de la pandemia del COVID-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo. Una conclusión central es que en el siglo XXI se ha robustecido una tendencia internacional paradójica: democratización en el acceso junto con desigualdades sociales en alza (en especial, estratificación institucional y abandono). Un derrotero al que después se superpuso la pandemia, con impactos aún más adversos, todavía escasamente investigados.

**Palabras clave:** Educación Superior; clase social; inclusión; democratización en el acceso; desigualdad ascendente

### Inclusion and growing inequalities. Some impacts of COVID-19

### ABSTRACT

The article addresses the issue of how in the 21st century the extraordinary massification of higher education improves and at the same time reproduces

inequalities at this educational level. To that end, the study carries out an updated literature review. A crucial objective is to identify and analyze some agreements and divergences on the subject. In addition, the document emphasizes the development of several conceptual hypotheses: the relevance of social class as a key marker of inequality in tertiary education; and the inclusion in access understood as incorporation of disadvantaged classes propositions discussed in the literature reviewed. Furthermore, the article synthesizes evidence about the significant growth in enrollment, and takes up a central problem: Has the proportion of disadvantaged students increased? This document also presents a preliminary examination of a critical issue: the impacts of the COVID-19 pandemic in the raise of inequalities in higher education. One key conclusion is that in the 21st century a paradoxical worldwide trend strengthened: democratization in access along with growing social inequalities (especially, institutional stratification and drop-out). This trend combined with even more adverse impacts of COVID-19, still insufficiently researched.

**Keywords:** Higher Education; social class; inclusion; democratization in access; growing inequality

## Inclusão e aumento das desigualdades. Alguns impactos do COVID-19

### RESUMO

O artigo aborda um problema geral: em pleno século XXI, a massificação do ensino superior, muito elevada, atenua e simultaneamente reproduz as desigualdades sociais ao nível educacional? Para este fim, o estudo realiza uma revisão atualizada da literatura especializada. Neste sentido, um objetivo crucial é identificar e analisar alguns consensos e controvérsias centrais sobre o assunto. Além disso, o trabalho prioriza a proposição de diversas hipóteses conceituais: o peso da classe ou posição social como marcador crítico da desigualdade no ciclo; e a inclusão no acesso pensado como incorporação de classes menos favorecidas, proposições discutidas na literatura. Da mesma forma, o artigo sintetiza evidências sobre essa notável expansão das matrículas e retorna a um problema nevrálgico: aumentou a participação relativa das classes menos favorecidas? Finalmente, o trabalho inicia um exame preliminar de uma questão crítica: os efeitos da pandemia de COVID-19 no agravamento das desigualdades no setor. Uma conclusão central é que no século XXI uma tendência internacional paradoxal se fortaleceu: a democratização do acesso junto com o aumento das desigualdades sociais (especialmente a estratificação e abandono institucional). Um percurso que mais tarde se sobrepôs à pandemia, com impactos ainda mais adversos, ainda pouco investigados.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; classe social; inclusão; democratização no acesso; desigualdade ascendente

## L'inclusion et les inégalités croissantes. Quelques impacts du COVID-19

### RÉSUMÉ

L'article aborde une problématique générale: au XXI<sup>e</sup> siècle, la massification de l'enseignement supérieur, très élevée, atténue-t-elle et reproduit-elle simultanément les inégalités sociales au niveau de l'enseignement supérieur? A cette fin, une révision actualisée de la littérature spécialisée est faite. Dans ce cadre, un objectif crucial est d'identifier et d'analyser certains consensus centraux et des controverses sur la question. Par ailleurs, l'ouvrage privilégie la proposition de diverses hypothèses conceptuelles: le poids de la classe ou de la position sociale comme élément critique d'inégalité; et l'inclusion en matière d'accès, pensée comme l'incorporation des classes défavorisées, il s'agit des propositions discutées au sein de la littérature. Il synthétise également les données relatives à cette remarquable expansion de la scolarisation et aborde un problème central: la participation relative des classes défavorisées a-t-elle augmenté? Enfin, ce travail entame un examen très préliminaire d'une question cruciale: les effets de la pandémie de COVID-19 sur le renforcement des inégalités dans le secteur. Une conclusion centrale est qu'au 21<sup>e</sup> siècle une tendance internationale paradoxale s'est renforcée: la démocratisation de l'accès accompagnée d'inégalités sociales croissantes (en particulier la stratification institutionnelle et l'abandon). Un parcours qui a ensuite été superposé par la pandémie, avec des impacts encore plus néfastes, encore peu étudiés.

**Mots clés:** Enseignement Supérieur; classe social; inclusion; démocratisation de l'accès ; inégalité ascendante

### 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda una problemática general: en el siglo XXI, la masificación del ciclo superior, muy sobresaliente, ¿atenúa y a la vez reproduce desigualdades sociales en el tramo?

Para ello lleva a cabo una revisión actualizada de literatura especializada - en especial, fuentes de América Latina, Estados Unidos, Europa-. En ese marco, un propósito vertebral es identificar y analizar algunos consensos y controversias medulares en la materia. Acuerdos y disensos, sin pretensión de exhaustividad.

Además, jerarquiza la formulación y desarrollo de varias hipótesis conceptuales: en particular, relativas al papel de la clase social en la desigualdad en el ciclo, y a la noción misma de inclusión en educación terciaria, proposiciones que son discutidas de hecho en la literatura.

Por otra parte, sintetiza evidencias sobre esa ingente expansión de la matrícula, y retoma un asunto neurálgico: la participación relativa de los desaventajados, ¿prosperó? Otro tópico polémico. Para ello presenta una sucinta pesquisa cuantitativa, con fuentes de Estados Unidos y del Banco Mundial.

Por último, inicia un examen muy preliminar de un problema crítico y emergente: los impactos de la pandemia del COVID-19 en la potenciación de desigualdades en el tramo.

En los siguientes apartados se exponen las conclusiones primordiales del estudio.

## **2. EL CICLO TERCIARIO: DESIGUALDADES Y POSICIÓN SOCIAL. NOTAS CONCEPTUALES**

El trabajo propone una hipótesis general: en el ciclo superior y en el siglo XXI, la cuestión del ingreso y las trayectorias estudiantiles (permanencia, desempeño y finalización), continúa férreamente afectada por la desigualdad social en el nivel. Y esta es su idiosincrasia, su rasgo distintivo nodal, que da inteligibilidad a dicha cuestión.

Asimismo, se plantea y jerarquiza una hipótesis conceptual decisiva: que esa desigualdad refiere, centralmente, a la clase social. Es decir, se trata sobre todo de una desigualdad de clase (Habel, Whitman & Stokes, 2016). Empero, hay otras brechas concurrentes. Entre ellas, las étnico-raciales -pueblos originarios, afrodescendientes-, sumamente importantes en ciertos países.

En otros términos, y en palabras de Diane Reay (2010), la clase social es el marcador clave de desigualdad educativa en el ciclo. El factor principal, preponderante, aunque no único (Ezcurra, 2018).

Una digresión. Desde ya, el concepto de clase social es polémico. Aquí, a modo de construcción provisoria y según el enfoque de Pierre Bourdieu, lo definimos como desigualdades de posición social en la distribución de capital económico y cultural (Bourdieu, 2005, 1988).

Otros autores coinciden. Por ejemplo, Jocey Quinn (2013), en un estudio para la Comisión Europea, confirma que la posición socioeconómica en desventaja es el agente "más significativo", que "domina todos los otros factores, incluyendo el género y la etnicidad" (p. 10), una idea retomada luego por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015).

Por su lado, y acerca del Área Europea de Educación Superior, Eurostudent reafirma esa centralidad del estatus socioeconómico desfavorecido (Hauschildt et al., 2021). Así, por una parte, asienta que aflige a una gran proporción del alumnado del Área. Por ejemplo, si se toma un indicador: el nivel educativo de los padres (con o sin educación superior) encuentra que, en promedio, los padres de alrededor del 50% de los estudiantes no acreditaron el ciclo terciario. No obstante, aclara que se da una heterogeneidad apreciable. Así, esos porcentajes son bastante más altos (entre 50% y 75%) en países como Croacia, Italia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, República Checa, Rumania y Turquía, pero son menores en Alemania, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Noruega y Suecia (entre 25% y 30%).

Sin embargo, para Eurostudent el tema no solo concierne al volumen involucrado -prominente- de la población estudiantil. Además, acentúa que un “hallazgo consistente entre países y estudios” es que el estatus socioeconómico opera como un componente causal “altamente relevante”, que vulnera hondamente las “chances de entrar y completar un grado terciario” (p. 58).

Cabe aclarar que Eurostudent es una encuesta sobre las condiciones de vida económicas y sociales de los alumnos en el Área Europea de Educación Superior. En 2021 acabó su séptima ronda: en ella intervinieron 26 países y 370.000 estudiantes, y cubrió el período 2018-2021 (Hauschildt et al., 2021).

En suma, aquí se afirma el rol de la posición social como pieza básica de desigualdad en el tramo. No obstante, como recalca Diane Reay (2010), se trata de una noción con frecuencia subestimada en su centralidad, u omitida. Así, la autora argumenta:

Alrededor del globo, las desigualdades de clase son cubiertas y parcialmente enmascaradas por discursos dominantes como, por ejemplo, la raza en Estados Unidos y la ruralidad en China (...). Esa terminología encubre la clase como marcador clave de desigualdad educativa (p. 397).

María José Álvarez y Javier Corredor (2022) acuerdan y alegan que las desigualdades de clase, a veces convergentes con otras como la racial, “permanecen como el elefante en el cuarto” (p. 42), invisibilizadas.

En ese marco, Reay (2016) puntualiza con acierto que en la literatura prolifera el uso de nociones sustitutivas (proxies) como alumnos “no tradicionales” y “de primera generación” en el ciclo, empleadas originalmente en Estados Unidos desde hace años, entre otras (Ezcurra, 2011a).

Asimismo, suelen utilizarse conceptos más abarcadores, que exceden a la posición social. Entre ellos, el de "grupos subrepresentados" (Salmi & D'Addio, 2020) y el de "contextos en desventaja" (OCDE, 2021), o similares. También destaca la categoría de "grupos de equidad" ("equity groups").

En este tipo de noción ampliada, la posición social suele ser equiparada como equivalente, con el mismo peso que agrupamientos como minorías étnicas, raciales, religiosas; personas con discapacidades; migrantes y refugiados; género. Es decir, la posición social pierde primacía, su carácter predominante: se transforma en una dimensión más entre otras -el tipo de curso adecuadamente objetado por Diane Reay, como se indicó-.

Por añadidura, en ese encuadre las dimensiones observadas -como estatus socioeconómico y etnicidad- generalmente son tratadas como aisladas entre sí, desconectadas, con lo cual se diluye su usual concurrencia.

Una acotación metodológica. En la investigación empírica predominante -cuantitativa- a nivel internacional sobre permanencia, abandono y finalización, esa posición social desfavorecida suele ser examinada a través de un grupo reducido de indicadores, comúnmente rotulados como factores de riesgo en la materia. En especial, algunos ya muy conocidos, extensamente informados a escala global desde hace numerosos años y constatados en diversas indagaciones (Ezcurra, 2019), como:

- ingresos monetarios escasos;
- trabajo, sobre todo de tiempo completo;
- primera generación en educación superior;
- dedicación parcial al estudio;
- dependientes a cargo, y
- menores recursos académicos (o conceptos similares) en el punto de partida.

Un problema considerable es que algunos trabajos abordan esos indicadores como aislados entre sí, y no como habitualmente convergentes y expresión de una categoría más vasta: posición social (o equivalente). Se trata de indicadores de posición social en desventaja.

En cambio, Eurostudent (Hauschildt et al., 2021) explora y marca esa confluencia, y así corrobora que en todos los países auscultados los alumnos cuyos padres no lograron educación terciaria por lo regular:

... son mayores que sus pares, (...) entraron al ciclo con una demora de al menos 24 meses después de concluir la escuela secundaria, (...) se matriculan en establecimientos terciarios no universitarios, (...) tienen una dedicación de tiempo parcial, tienden a (realizar trabajos rentados) o depender del apoyo público, (...) a la vez que poseen un "estatus financiero" desfavorable. (pp. 58, 59, 67)

Otra acotación. Cabe subrayar que la desigualdad social en el tramo padece una vacancia de datos significativa, y ello ocurre a nivel internacional (Koucký et al., 2010; Salmi, 2020), con algunas excepciones, como Estados Unidos.

Ello fue enfatizado por Graeme Atherton (2021) director del National Education Opportunities Network y del World Access to Higher Education Day, que consigna que "en el mundo, los datos sobre quién participa en educación superior según su contexto social no son recolectados sistemáticamente. Ello hace que la evaluación de progresos resulte difícil" (s/p).

En el caso de América Latina, por lo general esa vacancia es álgida, a nivel regional, nacional e institucional. Un déficit que ha sido resaltado por varios autores (entre ellos, Adrogué & García de Fanelli, 2018; García de Fanelli, 2019; Santamaría et al., 2013; Suasnábar y Rovelli, 2016).

En definitiva, y como proponen Norberto Fernández Lamarra y Cristian Pérez Centeno (2016), faltan datos estadísticos sistemáticos, completos y actualizados, así como indicadores (García de Fanelli, 2019), tanto respecto del estudiantado (según posición social) como de las instituciones (su jerarquización en circuitos institucionales de valor dispar).

Por último, cabe mencionar que en el nivel superior y en franjas en desventaja, el concepto de clase social va más allá de la distribución de capital económico y cultural, tema al que aquí solo aludiremos.

En efecto, la noción no solo remite al perfil del alumnado, sino que también comprende a las instituciones del ciclo. En especial, a las expectativas organizacionales, de orden clasista (Berger, 2000; Devlin, 2011; Ezcurra, 2011a, 2010; Flanagan Bosque, 2017; McDounough, 1999; Reay, 2004; Silva Laya, 2014; Thomas, 2002). Al respecto, Óscar Espinoza y colegas (2018) precisan:

(...) los estudiantes de primera generación tienen dificultades en el primer año de la universidad no por falta de habilidad intelectual

tual, sino porque carecen del capital cultural requerido para el éxito académico. La universidad como institución fue diseñada para servir a estudiantes de clase alta y familias bien educadas. (p. 176)

Por eso, en estudiantes de clases desfavorecidas suele germinar un patrón de desajuste, una incongruencia seria con la institución, que ellos no provocan, sobre todo en primer año. Un desacople ante un campo extraño, ajeno (Silva Laya, 2020, 2015). Un impulsor cardinal de abandono reconocido hace tiempo por diversos autores (Ezcurra, 2011a). Una brecha expulsiva.

Un desajuste que en esas franjas suele condicionar emociones adversas, potencialmente intensas. Entre otras, miedos a no encajar, a tener dificultades académicas y fracasar. En palabras de Ian Pratt y colegas (2019), sentimientos de inseguridad e inferioridad, una baja autoestima.

Por ello, y como reitera Diane Reay (2005), la categoría de clase social en el ciclo también envuelve una vertiente afectiva: “podemos ver hasta qué punto la cultura de clase de las viejas universidades puede resultar no familiar para los alumnos de clase trabajadora, y las emociones negativas poderosas suscitadas por enfrentar un entorno desconocido” (p. 922).

En definitiva, aquí acentuamos que se trata de posiciones subjetivas colectivas, no meramente individuales. En otras palabras, y a modo de hipótesis conceptual, formaciones emocionales institucionalmente condicionadas y de clase (De Lella y Ezcurra, 1984). Según Ella Kahu y Karen Nelson (2017), mecanismos psicosociales subyacentes, ingredientes básicos de abandono en clases en desventaja.

En un sentido más general, Chad Habel y colegas (2016) declaran:

La clase social, aunque en parte es una medida de capital (económico, cultural y social) se extiende más allá del estatus socioeconómico. La clase es una posición subjetiva y reflexiva, una manera en que la gente es condicionada y se construye a sí misma. (p.10)

En suma, subjetividades colectivas e instituciones con sello de clase. Dos condicionantes categóricos de permanencia y abandono en esas capas sociales.



### 3. PROGRESOS EN MATERIA DE INCLUSIÓN Y SUS LÍMITES

#### 3.1. Democratización en el acceso de clases en desventaja

##### 3.1.1. Hacia la universalización de la enseñanza superior. Breve síntesis.

En la literatura especializada hay un consenso vasto y sólido: desde hace décadas, la educación superior transita una expansión excepcional en el mundo. En materia de matrícula, una masificación formidable, ya muy explorada a escala internacional (Scott, 2019). Una tendencia estructural global (Ezcurra, 2011c, 2011d). Es decir, un proceso sostenido, de largo plazo y nivel planetario.

Hay otro acuerdo extendido: en el siglo XXI el ritmo del proceso experimentó una alteración fortísima. En el seno de ese asenso, cabe formular cuatro tesis, refrendadas por autores del corpus investigado (Ezcurra, en prensa).

I. Una primera tesis es que desde el año 2000 la *masificación se exacerbó rotundamente*. En otros términos, la participación se acrecentó con gran rapidez de cara a patrones históricos previos (Ezcurra, 2020a). Una explosión de la matrícula (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020a). Una revolución en el acceso (Altbach, 2017).<sup>1</sup>

II. Como resultado, y a nivel global, se robustece el florecimiento de los denominados *sistemas de alta participación*, en los que la Tasa Bruta de Matrícula<sup>(1)</sup> (TBM) es mayor al 50% (Marginson, 2016a, 2016b). Sistemas universales, según Martin Trow (2007). Entonces, se perfila una universalización del ciclo, una tendencia muy esparcida y en ascenso.

III. Hasta principios del siglo XXI, la masificación adolecía de una desigualdad *internacional* señalada, entre regiones y países. Sin embargo, con la eminente expansión posterior esa desigualdad *menguó pronunciadamente*. Ello se debe, sobre todo, a cuatro regiones líderes, que en 2000-2019 obtuvieron subas de matrícula muy copiosas y por eso arribaron a sistemas de alta participación: Europa Central y Oriental, Asia Oriental, Asia Occidental, América Latina y el Caribe (Ezcurra, 2020a).

IV. En América Latina, el abultamiento de la matrícula fue vigoroso, muy marcado y rápido, bastante superior al promedio internacional. Así, la *masificación se aviva firmemente* en la región (Labraña y Brunner, 2022).

Ello se comprobó sobre todo en América del Sur, más Costa Rica (Ezcurra, 2020a). Como corolario, y con base en datos de la UNESCO, hacia 2019 siete países de la región poseían sistemas de alta participación: Chile (TBM, 90.90%), Argentina (89.96%), Perú (70.74%, 2017), Uruguay (63.13%), Costa Rica (57.67%), Colombia (55.33%) y Brasil (51.34%). De acuerdo a otras fuentes, habría que agregar a Bolivia (52.74%, 2019, Red Índices) y Paraguay (53.4%, 2018, SITEAL). Entonces, en total, nueve países con sistemas de alta participación.

En suma, en el siglo XXI y a nivel mundial, la rauda multiplicación de la matrícula en la enseñanza superior comporta un avance importante, también en América Latina: se abren oportunidades a volúmenes cada vez más dilatados de la población, se irradian sistemas de alta participación e incluso se han atenuado disparidades internacionales antes muy tajantes. No obstante, como veremos, la pandemia del COVID-19 podría suponer riesgos disruptivos para esas mejoras.

Una acotación de tipo explicativo. Esa masificación ¿por qué? ¿Y por qué arrecia en el siglo XXI? ¿Cuáles han sido sus condicionantes? Un asunto debatido, que expondremos concisamente.

Al respecto, Samuel Marginson (2018) esboza una proposición sugerente y destacable, que cabe realzar, una hipótesis de proyección internacional: en base a Martin Trow, plantea la primacía de catalizadores de orden *social*. Es decir, el crecimiento de la matrícula sería socialmente determinado (más que económicamente, según el autor).

En ese marco, Marginson resalta la gravitación de la *agencia humana*, catapultada al "centro de la escena": aspiraciones familiares para preservar y ganar posiciones sociales (p. 26). Por eso, alega que la familia es la microunidad que propulsa la participación. Así brotarían demandas por acceso, con protagonismo de clases medias urbanas, que se propagarían a capas más desfavorecidas.

En ese contexto, delinea otra proposición asociada, igualmente sugestiva y estimable: ante esa preeminencia, el crecimiento a largo plazo de los sistemas de alta participación sería independiente de ingredientes económicos como el crecimiento, y también de atributos propios del ciclo (por ejemplo, público/privado, formas de organización y gobierno).

En definitiva, el autor resume así el núcleo de su visión: "en síntesis, la demanda social es la mejor candidata disponible para el rol de motor común de la tendencia global hacia sistemas de alta participación" (p. 28). En suma,

Marginson exalta lo subjetivo colectivo, el poder causal de expectativas y demandas sociales y, por ende, de la agencia humana. Un acento y una contribución relevantes.

Entonces, el autor no enfoca el papel explicativo de las políticas públicas. Sin embargo, y para América Latina, cabe bosquejar una hipótesis complementaria: en el siglo XXI, esa aceleración fue en buena medida fruto de *políticas gubernamentales* -y en algunos casos institucionales- orientadas deliberadamente a tal expansión (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Chiroleu, 2019, 2014; Chiroleu y Marquina, 2017; Ferreyra et al., 2017; OEI, 2021). Una hipótesis que no excluye el peso de lo subjetivo colectivo (expectativas y demandas sociales).

En efecto, en varios países y por el lado de la oferta, se fomentó una ampliación en la capacidad del sistema: un agrandamiento institucional (Ferreyra, 2017). También se apuntó a los estudiantes. Así, abundaron programas públicos de subsidio y estímulo a la demanda. En especial, iniciativas de sostén económico y acción afirmativa para los estudiantes de franjas desfavorecidas (Chiroleu y Marquina, 2017).

Empero, son políticas potencialmente desafiadas por la pandemia del COVID-19. Es que podrían desencadenarse restricciones al financiamiento gubernamental (Schleicher, 2020). Al respecto, Altbach y de Wit (2020) conjeturaron que “es muy probable que las asignaciones públicas para educación superior se contraigan” (p. 4). Un asunto a investigar.

### 3.1.2. ¿Qué inclusión? Su sentido.

Vamos a retomar un interrogante esencial sugerido por Pierre Bourdieu ya en los años 1960: si la masificación en educación superior reproduce o contribuye a superar desigualdades de posición social en el tramo (Bourdieu y Passeron, 2003).

Cabe recordar que la desigualdad educativa posee varias facetas. Entre ellas, en primer lugar, atañe a brechas en el ingreso al ciclo (Ezcurra, 2019). Entonces, el problema de conocimiento ahora en juego es si tal alza sobresaliente de la matrícula aminora o no disparidades sociales en el acceso (en sentido circunscrito, como entrada).

Al respecto, hay una conclusión compartida por un cuerpo de literatura ad hoc: desde sus inicios, la masificación abre la admisión a clases desfavoreci-

das, y en este sentido es inclusiva. Por lo tanto, el concepto de inclusión es construido como acceso de clases sociales antes relegadas.

Es el caso de dos estudios internacionales comparados sumamente extendidos y peculiarmente valiosos, que afrontaron el problema antedicho y produjeron información empírica sistemática al respecto (Koucký et al., 2010; Shavit et al., 2007). Es decir, originaron evidencias; además, a gran escala (Ezcurra, 2020a).

Así, en esa línea, Koucký y colegas (2010) infieren que “la inclusión tiene lugar (...) dado que hay más estudiantes de todas las clases sociales, también de las desfavorecidas, que pueden seguir su educación” (p. 11), aunque las desigualdades relativas (entre clases) permanezcan sin cambios.

En igual sentido, Richard Arum y colegas (2007) asientan que “la expansión educativa que acarrea mayores tasas de matriculación terciaria es un proceso de inclusión” (p. 6). Y completan: “la expansión (...) es inclusiva (ya que) más estudiantes de todos los estratos sociales, también de aquellos en desventaja, son llevados dentro del sistema”, a pesar de que las brechas relativas persistan (p. 28). Y razonan que por eso la masificación es una “fuerza igualadora” (p. 30).

También Simon Marginson (2011) se inclina por la misma acepción del concepto (inclusión). Por un lado, el autor se pregunta si la mayor participación en el ciclo ha canalizado una “equidad” socioeconómica superior. Y aprecia que en la investigación social hay dos respuestas en conflicto.

Al respecto, anota que hay un cuerpo de literatura que se concentra en el crecimiento absoluto de la participación de “grupos socioeconómicos subrepresentados” hasta ahora, proceso que el autor cataloga como inclusión. Por lo tanto, la noción de inclusión es comprendida como acceso de estratos socioeconómicos antes postergados, al igual que en este trabajo. Y asegura que ese corpus “responde: sí, la equidad social ha mejorado. Los excluidos se han hecho presentes en mayores números y así la educación superior se ha vuelto más inclusiva” (p. 2). Entonces, la inclusión entrañaría cierta democratización: eleva oportunidades para clases desfavorecidas.

El autor añade que la otra perspectiva, en cambio, apunta a la distribución proporcional de plazas estudiantiles entre grupos sociales (clasificados en una jerarquía según ventaja social). Y señala:

Si la investigación revela que ha habido poco o ningún aumento en la proporción de alumnos del ciclo provenientes de las franjas inferiores de la sociedad, como ocurre en la mayoría de los casos, responde: “no, la equidad social no ha remontado. La educación superior no es más justa que antes” (p. 2).

Entonces, participación absoluta (inclusión) y relativa de clases desfavorecidas. En ese contexto, el autor estima que el adelanto relativo es difícil de lograr, y que por ello sería preferible reservar la idea de equidad para el avance absoluto.

En cualquier caso, la incorporación de clases en desventaja ha sido una tendencia empírica masiva, generalizada y firme. Por eso, cabe enunciar una hipótesis: en educación terciaria la masificación es inclusiva, abre la entrada a clases desfavorecidas, aunque las brechas relativas prosigan (Ezcurra, 2020b).

En resumen, y en otros términos, la masificación, y su avivamiento en el siglo XXI, han implicado una tendencia global en clave de clases sociales: un mayor acceso de franjas de posición en desventaja, antes excluidas -un remonte absoluto en la participación-.

Ahora bien, y desde ya, la categoría de inclusión en la enseñanza superior es polisémica. Aquí, en conformidad con los autores citados y a modo de hipótesis conceptual, se ha postulado una acepción. Sin embargo, la noción es discutible, debatida y construida con otros sentidos. Entre ellos, en particular, sumar diversidades, con hincapié en la heterogeneidad: un énfasis significativo con foco en las pluralidades (Cerna, 2021). Es el caso de Adriana Chiroleu (2014), que en una contribución valorable acota:

En lo que respecta a la noción de “inclusión”, su introducción cambia el eje de discusión al reconocer a la heterogeneidad como un rasgo permanente en las sociedades latinoamericanas y a la diversidad como un componente positivo que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial del foco de análisis en la medida en que, tradicionalmente, la diversidad fue considerada una desventaja a remover para construir sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico (...) la democratización focaliza en la desigualdad social mientras la inclusión lo hace en la contención y respeto de la diversidad de grupos que componen la sociedad. (p. 13)

### 3.1.3. ¿Hacia una mayor participación relativa?

En efecto, y como enfatiza Simon Marginson, el incremento relativo en la participación de clases en desventaja es difícil de conseguir.

Ello es respaldado por la renombrada hipótesis “Maximally Maintained Inequality” (MMI), ya muy difundida y multicitada, propuesta por Adrian Raftery y Michael Hout (1993). Cabe recordar que, según ella, la divergencia entre estratos sociales en la probabilidad de llegar a un nivel educativo dado permanece hasta que las clases aventajadas arriban al denominado punto de saturación. Y este es demarcado como la etapa en que casi todos los hijos e hijas de ámbitos acomodados consiguen el nivel en cuestión. Hasta dicho punto, los grupos favorecidos se hallarían más equipados para aprovechar las nuevas oportunidades, y las diferencias de clase seguirían y hasta se amplificarían mientras la expansión se desenvuelve (Ezcurra, 2019).

Es decir, la masificación por sí misma no amenguaría las disparidades de clase. Al respecto, Yossi Shavit y colegas (2007) consignan que “solo cuando la clase privilegiada alcanza (esa) saturación, la expansión adicional (...) contribuiría a la reducción de desigualdades en las chances de participación” (p. 3).

Roberta Bassett (2021), del Banco Mundial, adhiere de hecho a tales postulados, y hasta remarca que la masificación en el tramo superior reforzó las asimetrías en el acceso y que, por eso, la “brecha de equidad” se habría fortificado.

No obstante, y según nuestros hallazgos, en el actual período de universalización hay *evidencias empíricas* de que esas *desigualdades de clase en la admisión pueden mermar*. Entonces, otra temática controvertida.

a) Es el caso de Estados Unidos. En efecto, y según The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (Cahalan et al., 2021), desde los años 1970 se da una tendencia a la subida de la matrícula, aunque con lapsos de estancamiento o descenso.

Así, ese trabajo verifica que entre 1970 y 2019 la participación aumentó en todos los grupos de ingreso, pero que desde 1990 la tasa de incremento fue mayor en la franja de menores recursos monetarios. Por eso, la desproporción de acceso entre el cuartil de ingresos más alto y el más bajo disminuyó mucho: de 46% en 1970 a 30% en 2019.

**Tabla 1.** Tasa de participación por cuartil de ingreso familiar. 18 a 24 años

| Cuartil          | 1970        | 2019        | Cambio      |
|------------------|-------------|-------------|-------------|
| 4° (el más alto) | <b>74%</b>  | <b>78%</b>  | <b>+4%</b>  |
| 3°               | 57%         | 67%         | +10%        |
| 2°               | 47%         | 56%         | +9%         |
| 1° (el más bajo) | <b>28%</b>  | <b>48%</b>  | <b>+20%</b> |
| 4/1              | <b>-46%</b> | <b>-30%</b> | -           |

**Fuente:** Con base a Cahalan et al. (2021).

Por lo tanto, desde 1990 en Estados Unidos la *participación relativa de los desaventajados creció significativamente*. A la vez, el estudio hace hincapié en que sin embargo, subsisten distancias sociales de acceso cuantiosas: una alta desigualdad (Cahalan et al., 2021).

b) En el caso de América Latina, algunas evidencias disponibles sugieren que en el *grueso de los sistemas universales (o cercanos) esa mejora relativa también sucede*.

Al respecto, y hasta ahora, se cuenta con un solo estudio reciente de alcance *regional*, publicado por el Banco Mundial. Su autor es Ciro Avitabile (2017), que sistematiza datos infrecuentes y valorables: porcentajes de estudiantes según quintiles de ingreso (Q), por países y hacia los años 2000 y 2013 (Ezcurra, 2020b).

Según esos guarismos, y si se mira cómo evolucionó la participación del 40% más pobre (Q1 + Q2), el *ascenso resultó apreciable*. Chile (+20.1%) fue el país que más prosperó, seguido por Argentina (+14.1%), y luego Bolivia (+12.4%), Paraguay (+11.2%), Brasil (+11.1%), México (+8.5%), Perú (+7.3%) y Costa Rica (+6.5%). Uruguay (+1.1%) y Colombia (+4.8%) experimentaron adelantos más modestos.

También hay estudios nacionales que así lo acreditan; por ejemplo, en Argentina (Suasnábar y Robelli, 2016) y Colombia (Santamaría et al., 2013). Al respecto, cabe anotar que en el caso de Chile la temática suscita un consenso robusto. En efecto, un cuerpo de literatura abundante aporta evidencias y análisis en la línea antedicha: desde el año 2000, la diferenciación social en el acceso vivió una retracción de envergadura, y por eso el país

transita una democratización estimable del ciclo en el rubro, la mayor de la región, aunque dentro de un sistema con una fortísima segmentación en circuitos institucional y socialmente jerarquizados (entre otros, Arias-Ortiz et al., 2021; Arzola, 2021; Chiroleu, 2019; Espinoza, 2017; Espinoza et al., 2019; Espinoza y González, 2017; Ezcurra, 2020a; García de Fanelli, 2019; García de Fanelli & Adrogué, 2019; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017).

En suma, según la información disponible citada hemos encontrado que en los países latinoamericanos con sistemas universales (o próximos) el ingreso remontó en todos los estratos, pero fue mayor en capas en desventaja, que así acrecentaron su peso relativo. No obstante, como advierte Ricardo Cuenca (2018) y como acontece en Estados Unidos, a pesar de ello, perviven disparidades sociales de fuste en el acceso (Ezcurra, 2020b).

En definitiva, resulta viable aportar otra hipótesis: en sistemas de alta participación (o cercanos), usualmente la masificación no solo abre las puertas a alumnos de clases desfavorecidas, sino que estos ganan una *mayor participación relativa*. Así, la *inclusión es progresiva*, las distinciones de clase en la admisión con frecuencia se abaten (Ezcurra, en prensa). En tal sentido, la democratización se ahonda. Empero, se trata de una proposición general y tentativa que debe ser más indagada -estudios de campo, estados de la cuestión-.

### **3.2. Una dinámica paradójica. Una visión que se afianza**

A pesar de esa tendencia inclusiva, en los últimos años y antes del COVID-19, un conjunto de autores renombrados (entre ellos, Altbach, 2010; Cantwell et al., 2018; Reay, 2016) recalcan, con justeza, que en el siglo XXI el ciclo terciario *apuntala e incluso empina asimetrías sociales*. Una lectura que se consolida -aquí compartida-.

Al respecto, se suele aludir a la *estratificación* de los sistemas: su segmentación jerarquizada en circuitos institucionales y clasistas de valor disímil. Y además, ciertos autores también remiten a la gravedad del *abandono*, otra disfunción difundida, institucionalmente condicionada y con marca de clase. En suma, *estratificación y deserción*, dos fenómenos globales de *clara rai-gambre clasista* (Ezcurra, 2019, 2011a).

En Estados Unidos, ese acento en una desigualdad persistente, e incluso agravada, ha sido subrayado recientemente por The Pell Institute for the



Study of Opportunity in Higher Education (Cahalan et al., 2021). El reporte, el último de una serie muy influyente, lamenta que en la educación terciaria del país “las oportunidades y resultados siguen siendo altamente inequitativos”, y hasta empeoran, según estatus socioeconómico y otros indicadores (p. 10). Un conjunto que llama indicadores longitudinales de equidad, que publica periódicamente.

Por su lado, David Crosier (2021), de la European Education and Culture Executive Agency, convalida tal diagnóstico para el caso europeo y así asevera que “la inequidad se mantiene como una característica fuerte de la educación superior en Europa, y solamente un puñado de países han dado pasos para encararla” (s/p).

Por su parte, y acerca de América Latina, Axel Didriksson y colegas (2021) corroboran la idea y expresan que se comprueba un modelo de universidad regional signado por la “estratificación” institucional y socioeconómica, con “trayectorias educativas que se truncan, por la ausencia de posibilidades de amplios segmentos de la población para poder (continuar) con sus estudios” (p. 58).

A su turno, Graeme Atherton (2021) insiste y acierta en una propiedad idiosincrática crítica, ya registrada por otros autores: esa desigualdad en subida es una tendencia global que requiere una aproximación también global. Así, reitera que las brechas sociales de “acceso y éxito” son un problema realmente mundial, no solo nacional, y que por ello hay una “necesidad desperada” (s/p) de un mayor intercambio de conocimientos y prácticas entre gobiernos y universidades, entre otros.

En definitiva, afirmamos que se afianza una dinámica paradójica (Ezcurra, 2019). En efecto, en el ciclo terciario, y en el siglo XXI, hay grandes logros en el *acceso de clases desfavorecidas*, pero ello da lugar a *nuevas brechas clasistas*: *estratificación institucional* y *deserción sistémicas*.

## 4. LA PANDEMIA DEL COVID-19 ESCALÓ DESIGUALDADES

### 4.1. Algunos problemas e hipótesis generales

En suma, en el siglo XXI sobresalen ciertas tendencias mundiales: una masificación acelerada del ciclo, que a su turno da lugar a un recorte de brechas internacionales en el rubro, a procesos de democratización en el acceso y,

además, al recrudescimiento de otras formas de desigualdad: entre ellas, estratificación institucional y abandono clasistas.

Ahora bien, la pandemia del COVID-19, ¿altera esas tendencias? Se trata de una cuestión vasta que abarca una gama de problemas de conocimiento (Ezcurra, 2021). Entre otros, hemos delimitado los siguientes:

- El ritmo de expansión de la matrícula, extraordinario desde inicios del siglo XXI, ¿se atempera?
- La participación de clases desfavorecidas, ¿cae?
- La estratificación y el abandono clasistas, ¿se exacerban?

Al respecto, ya hay ciertos diagnósticos empíricos, aunque aún muy limitados. Por ejemplo, Thomas Farnell y colegas (2021) aportan una meritoria síntesis de evidencias emergentes sobre secuelas de la pandemia en la educación superior europea. Así, sistematizan 14 encuestas llevadas adelante en 2020, y 50 artículos, reportes y otras publicaciones.

Sin embargo, a la vez alertan que por ahora esos datos son “incompletos”; y que por eso es indispensable más investigación sobre efectos actuales y futuros en la “dimensión social” del ciclo: en especial, en la *matriculación, pérdida de aprendizajes, abandono y terminación* del tramo en franjas desfavorecidas (p. 15).

Por ende, y como sostiene Norberto Fernández Lamarra (2021), cabe inferir que “al día de hoy nos quedan más interrogantes que certezas” (p. 16). En una argumentación similar, Francesc Pedró (2021), director del UNESCO IE-SALC, manifiesta que “en todo el sector de la educación el impacto más fundamental está todavía por evaluar: el del saldo resultante, en términos de calidad y de equidad (...)” (p. 25).

Por su lado, y acerca de la matrícula en el ciclo, la OCDE (2021) coincide y declara que aún reina la incertidumbre, aunque a la vez puntualiza que ya hay datos que revelan disimilitudes entre países:

El alcance con el que la pandemia ha impactado la entrada a la educación terciaria y los flujos internacionales de estudiantes en el período académico 2020/21 es todavía incierto. Mientras algunos países parecen enfrentar aumentos de matrícula, otros afrontan un menoscabo en el número de admisiones. (p. 189)

A su turno, y siempre sobre la matrícula, Hilligje van't Land (2021), Secretaria General de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), también provee información empírica y pone igual énfasis en esa heterogeneidad internacional. Así, anuncia resultados de dos encuestas aplicadas por dicha Asociación en 2020 (Marinoni et al., 2020) y 2021:

El impacto del COVID-19 en la matrícula varía según región y nivel de ingreso. Los países de altos ingresos, y los de Europa y América del Norte, están en condiciones más favorables para superar la disrupción a través del financiamiento gubernamental (...) El declive es común en todas las regiones, pero resulta mayor en África y las Américas. (s/p)

No obstante, el segundo estudio de esa Asociación (AIU) (Jensen et al., 2022) agrega ciertas precisiones, más propicias:

Luego del primer año de pandemia, los resultados de conjunto muestran cifras relativamente alentadoras, ya que la mitad de las instituciones reporta una tasa de matriculación estable, y más de un cuarto experimentó una suba en el cuerpo estudiantil. Empero, es preocupante que (...) un 21% vivió un descenso (...) (Además), es claro que los establecimientos públicos tienen una situación más estable que los privados. (p. 43)

En definitiva, y sobre el tópico de las resonancias del COVID-19 en el ingreso y las trayectorias en el ciclo de clases desfavorecidas, ya hay ciertas evidencias, pero aún insuficientes. Es decir, todavía se da una vacancia de datos considerable. Por eso, por el momento priman preguntas, más que certidumbres.

En ese escenario, Hans de Wit y Philip Altbach (2021) han propuesto una *hipótesis*, muy amplia y a la vez valiosa, a la que adherimos, que precisamente acentúa esa diversidad mundial de posibles efectos y que, por supuesto, ha de ser contrastada por estudios empíricos.

Así, postulan que es probable que la crisis del COVID-19 *agrave las desigualdades* en el ciclo superior, entre *estudiantes* (según su posición social), *instituciones* (según segmentos jerárquicos) y *países*, aunque habrá *grandes variaciones globales*.

Un tipo de hipótesis que ha concitado cierta aquiescencia. En esa dirección, Daniel Levy (2021) también anticipa un mayor daño en poblaciones y países de bajos ingresos.

Hay otros aportes con enfoques concordantes. Así, por ejemplo, Francesc Pedró (2021) juzga que la crisis “se saldará con resultados negativos, tanto en términos de la calidad de los aprendizajes como de equidad” (p. 25). En la misma línea, y más en general, Axel Didriksson y colegas (2021) presumen que “en esta pandemia, lo que se está reproduciendo es la desigualdad social y educativa” (p. 62). Y el IESALC (2020b) asegura que “la crisis impacta en grado distinto a los diferentes perfiles de estudiantes, pero es innegable que profundiza las desigualdades existentes y genera otras nuevas” (p. 10).

Por su parte, Thomas Farnell y colegas (2021) piensan que su síntesis de evidencias, antes citada, ya supone ciertos hallazgos empíricos: las franjas sociales *desfavorecidas sí habrían empeorado sus desventajas*, y soportarían un repertorio de “desafíos adicionales” en el acceso, la “participación plena” y la culminación exitosa de sus estudios (p. 43). Por ende, una *desigualdad redoblada en materia de posición social*.

Ello también ha sido validado por sondeos de orden institucional. Entre estos, uno llevado a cabo en la Universidad Estatal de Arizona por Esteban Aucejo y colegas (2020), que administraron una encuesta *ad hoc* a 1.500 estudiantes. El trabajo mostró que las repercusiones adversas de la pandemia fueron mucho mayores en alumnos de sectores desfavorecidos (bajos ingresos, primera generación en educación superior, minorías raciales).

Por último, cabe comentar que ciertos autores encaran una cuestión primordial asociada: el *porqué* de esos desenlaces nocivos en estratos en desventaja. Es decir, emprenden una lectura causal. Un tema que aún sobrelleva una vacancia aguda.

Al respecto, algunos trabajos jerarquizan un agente: la *crisis económica* (derivada de la pandemia) y las consiguientes dificultades financieras en esas franjas. O sea, barreras económicas, una matriz considerada principal, pero no única (Schmelkes, 2020). Es el caso del IESALC (2021), que delinea una hipótesis similar y focaliza los daños en el *acceso y abandono*, sobre todo en países con predominio de matrícula privada:

La crisis económica desatada por la pandemia tiene el potencial de afectar ampliamente la matrícula universitaria en la región (...). De no contar con herramientas complementarias de subsidio y financiamiento, muchos estudiantes, especialmente

de ingresos medios y bajos o en países con alta prevalencia de la matrícula privada, no podrán acceder o desertarán (...). Con la irrupción del COVID-19 en el mundo, los sistemas de educación superior en la región corren el riesgo de retroceder en los avances de acceso alcanzados en las últimas dos décadas (...). (pp. 6, 13)

#### **4.2. El caso de Estados Unidos. Derrumbe de la matriculación (2020-2021)**

Entonces, la educación terciaria en Estados Unidos es un sistema de alta participación que desde 1990 emprendió un curso de inclusión progresiva: la presencia relativa de clases desfavorecidas subió, aunque en el seno de un ciclo singularmente estratificado (Shavit et al., 2007) y con abultada desigualdad perdurable en el acceso.

Al respecto, y al menos en el corto plazo, la pandemia comportó una *regresión neta*. La inclusión progresiva sufrió un reflujo.

Así, en 2020-2021 se dio un impacto duro en la matrícula del grado en todos los tipos institucionales (Brown, 2021). Una *caída generalizada*. En efecto, según el National Student Clearinghouse Research Center (NSCRC), en su serie *Stay informed* (18 de noviembre de 2021), en 2020-2021 la bajada resultó ponderable: -7.8% respecto de 2019.

Sin embargo, en ese período fue la inscripción de *estudiantes de posición social en desventaja* la que se *desplomó*. Sobre todo, en los *Community Colleges*, una modalidad que congrega ese tipo de población estudiantil (Ezcurra, 2019) y que fue, por mucho, la más perjudicada: -14.8% en 2021 de cara a 2019, según dicho informe. En cambio, y siempre de acuerdo a tal documento, cabe remarcar que en las instituciones de elite, las más selectivas, en 2021 la matrícula *creció*: 5.2% en las privadas y 1.5% en las públicas (una matrícula incluso 2.2% y 1.7% mayor que en 2019, respectivamente).

En 2020 el declive fue formidable, sobre todo en los nuevos ingresos (*first time freshman*), con una disminución promedio de -18.2% en los *Community Colleges*, cifra que trepaba a -30.8% en los mayores de 24 años, un proceso que tuvo cierta recuperación en 2021 (NSCRC, 2022).

**Tabla 2.** *Matriculación en el grado. Otoño 2021 respecto de otoño 2019*

|                           |  |        |
|---------------------------|--|--------|
| <i>Community Colleges</i> | <b>Promedio</b>  | -7.8%  |
|                           | Públicos   | -14.8% |
|                           | Privado 4 años (sin fines de lucro)                            | -3.0%  |
|                           | Público 4 años   | -4.0%  |
|                           | Privado 4 años (con fines de lucro)                            | -10.8% |
|                           | Establecimientos 4 años menos selectivos (públicos o privados) | -7.5%  |

**Fuente:** *Stay Informed*, 18 de noviembre de 2021.

**Tabla 3.** *Nuevos ingresos. Otoño 2020 respecto de otoño 2019*

| Sector                                  | Grupo de edad | Cambio |
|---|---------------|--------|
| Todos (promedio)                        | Todos         | -9.5%  |
|   | +24 años      | -19.3% |
| <i>Community Colleges</i><br>(públicos) | Todos         | -18.2% |
|   | +24 años      | -30.8% |

**Fuente:** NSCRC, 2022.

Anthony P. Carnevale (2021) ratifica dicho diagnóstico:

Mientras que recesiones previas llevaron a los desempleados o subempleados a acudir en masa a los *Community Colleges* para mejorar o reentrenar sus cualificaciones profesionales, ese no fue el caso durante la recesión del COVID-19. En 2020 y 2021 el decrecimiento de la matrícula resultó impresionante (...) Estos cambios están avivando la división por raza y clase en la educación superior de Estados Unidos (...) El ciclo terciario repite y agranda la desigualdad que hereda de los niveles educativos previos, y luego la proyecta a los mercados de trabajo, transmitiendo los privilegios de raza y clase a través de las generaciones. (pp. 26, 27)

Entonces, sostenemos que en Estados Unidos hubo una *disrupción de la tendencia hacia una inclusión progresiva de clases en desventaja*, aunque desde ya esa involución exige seguimiento y podría revertirse.

## 5. NOTAS FINALES. CONCLUSIONES: A MODO DE SÍNTESIS

En conclusión, mantenemos que en el ciclo superior y en el siglo XXI se ha reforzado una *tendencia internacional paradójica*: democratización en el acceso junto con brechas sociales en suba (en especial, estratificación institucional y abandono sistémicos clasistas). Un rumbo al que luego se sobrepuso la pandemia del COVID-19, con consecuencias aún más perniciosas en la desigualdad, todavía escasamente estudiadas.

En ese marco, y en sintonía con varios autores, aquí se enunciaron ciertas *hipótesis conceptuales* valoradas como sustanciales, pero que son discutidas en la literatura. En especial:

- El relieve de la *clase o posición social* como marcador nuclear de desigualdad en el ciclo.
- La *inclusión* en el acceso pensada como incorporación de clases desfavorecidas, un fenómeno de masas universal y prolongado, con décadas de duración.

También se sugirió otra hipótesis conceptual, que refiere a la trascendencia de ciertas *posiciones subjetivas colectivas* del alumnado de clases en desventaja: *formaciones emocionales, institucionalmente condicionadas y de clase*, concebidas como promotoras de abandono en esas franjas. Una hipótesis que reclama más investigación y desarrollo.

Asimismo, y a partir de datos cuantitativos, se trazó una hipótesis diagnóstica vital que precisa más contrastación empírica: en sistemas comparación de alta participación (o cercanos) las *brechas de clase en la admisión usualmente decrecen* -una inclusión progresiva-. Una hipótesis controvertible. Por ejemplo, Graeme Atherton (2021), manejando como indicador el nivel educativo de los padres, aduce para el caso europeo:

Sin embargo, aunque los huecos en la recopilación de datos son un problema, cuando existen, el panorama es complicado. En Europa, el proyecto Eurostudent ha estado recogiendo información sobre acceso y participación a través de encuestas estu-

diantiles en 26 países desde el año 2000. La entre países en las tres últimas rondas del estudio revela que solo Lituania y Georgia muestran una tendencia ascendente fuerte, con el crecimiento del porcentaje de alumnos cuyos padres no tienen educación terciaria. (s/p)

Otra hipótesis trascendente a retomar y profundizar es que en sistemas segmentados las brechas de posición social en el acceso a las universidades selectivas se deben, primariamente, a restricciones -institucionales- del *capital cultural esperado*, más que a dificultades financieras. Para Chile, ello fue mostrado por Óscar Espinoza y colegas (2021), en un trabajo muy valioso que analizó administrativamente a 800.000 aspirantes a la admisión universitaria en 2012, 2015 y 2019.

Además, se confirma que la desigualdad en el ciclo adolece de una vacancia de datos de fuste a nivel global, también en América Latina. Como era esperable, observamos que ello se ha replicado en el caso de las derivaciones del COVID-19. Empero, ya hay evidencias de que las *clases desfavorecidas sí habrían agravado sus desventajas*, aunque con distinciones entre países e instituciones. Una temática medular para la agenda de investigación.

Por último, cabe explicitar, muy brevemente, que nuestro trabajo es orientado por una visión teórica general, que afirma la *efectividad propia de la educación* en la *construcción de desigualdad* en el nivel terciario (estratificación y abandono clasistas). Es decir, hay un hincapié en el rol del sistema educativo como agente causal. Al respecto, Pierre Bourdieu fue pionero y señaló la "eficacia específica, esencialmente simbólica" del "sistema escolar" en su conjunto (Bourdieu, 2005, p. 161). Asimismo, y con igual vigor, se *descarta toda óptica fatalista*, mecanicista: la concepción de que ese sistema es un dispositivo que reproduce desigualdad inevitablemente. Por ende, se realiza que no hay determinaciones necesarias, forzosas. De ahí la potencia concluyente de las políticas, públicas e institucionales. En consecuencia, se destaca el papel instituyente de la educación en la reproducción, sí, pero también en la superación de las desigualdades (Ezcurra, 2019).



## REFERENCIAS

- Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2018). Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(126), 1-18.
- Altbach, P. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (1-12). Rotterdam: Sense Publications.
- Altbach, P. (2010). Access means inequality. *International Higher Education*, 61.
- Altbach, P., & de Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for Higher Education is bleakest for the poorest. *International Higher Education*, 102, 3-5.
- Álvarez, M., y Corredor, J. (2022). El elefante en el cuarto. Desigualdades de clase en la educación superior en Colombia. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 11, enero-junio.
- Arias-Ortiz, E., Bornacelly, I., y Elacqua, G. (2021). Educación superior en América Latina: ¿Cómo las crisis económicas de las últimas décadas han afectado la matrícula? *Hablemos de Política Educativa. América Latina y el Caribe* N° 6. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. En Y. Shavit, R. Arum, & A. Gamoran, *Stratification in Higher Education. A comparative study* (1-35). Stanford University Press.
- Arzola, M. P. (2021). Análisis del impacto de la gratuidad: ¿mejoró la equidad en el acceso a educación superior? *Serie Informe Social*, 187.
- Atherton, G. (11 de noviembre de 2021). We need a global approach to reduce higher education inequality. *University World News*.
- Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of public economics*, 191, 104271.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>
- Avitabile, C. (2017). The rapid expansion of higher education in the new century. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (199-230). World Bank.

- Bassett, R. (15 de mayo de 2021). Addressing equity and resilience in the wake of COVID-19. *University World News*.
- Berger, J. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence. En J. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y clase social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, C. (17 de noviembre de 2021). *The Way Forward* (PPT), World Access to Higher Education Day (WAHED) 2021.
- Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P., & Perna, L. (2021). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2021 Historical Trend Report*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Council for Opportunity in Education (COE), and Alliance for Higher Education and Democracy of the University of Pennsylvania (PennAHEAD).
- Cambours de Donini, A., y Gorostiaga, J. (2016) (Coord.). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Aique Grupo Editor.
- Cantwell, B., Marginson, S., & Smolentseva, A. (2018). Conclusions. En B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva, *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford Scholarship Online (s/p).
- Carnevale, A. (2021). Declining enrollments in Community Colleges: America's economic divide. *International Higher Education*, 21(108), 26-27.
- Causey, J., Huie, F., Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (diciembre de 2020). Completing College 2020: A National View of Student Completion Rates for 2014 Entering Cohort. *Signature Report No. 19*. National Student Clearinghouse Research Center.
- Cerna, L. et al. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. *OECD Education Working Papers*, 260. OECD Publishing.

- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (57-69). EDUNTREF.
- Chiroleu, A (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, 59, 9-22.
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratisation or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(2), 139-160.
- Crosier, D. (17 de noviembre de 2021). *Who will be going to university in 2030? European evidence and data* (PPT). World Access to Higher Education Day (WAHED) 2021.
- Cuenca, R. (2018). Las promesas democráticas de la universidad latinoamericana: balance de un centenario. En P. Henríquez Guajardo (Coord.), *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* (31-52). IESALC y Universidad Nacional de Córdoba.
- De Lella, C. y Ezcurra, A. (1984). El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI (1), 39-65.
- de Wit, H., & Altbach, P. (2021). Fighting for funding and against inequality post COVID-19. *International Higher Education*, 105, 3-4.
- Devlin, M. (2011). Bridging socio-cultural incongruity: Conceptualising the success of students from low socio-economic backgrounds status in Australian higher education. *Studies in Higher Education*, 38(6), 939-949.
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, D., Perrotta, D., Caregnato, C., y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 53-91.
- Espinoza, Ó. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7-30.

- Espinoza, Ó. & González, L. E. (2017). Access of disadvantaged students to higher education in Chile: Current scenarios and challenges. En M. Shah, & G. Whiteford (Eds.), *Bridges, pathways and transitions. International innovations in widening participation* (103-126). Elsevier.
- Espinoza, Ó. González, L. E., y Granda, M. L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X (27), 25-50.
- Espinoza, Ó., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: The relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*. Accepted: 23 July 2021 (gentileza de los autores).
- Espinoza, Ó., McGinn, N., & González, L. (2018). University strategies to improve the academic success of disadvantaged students: three experiences in Chile. En M. Shah, & J. McKay, *Achieving equity and academic excellence in higher education: global perspectives in an era of widening participation* (173-198). Palgrave.
- Ezcurra, A. M. (en prensa). *Educación superior: democratización y desigualdades. Escenarios globales y latinoamericanos*. Montevideo: Universidad de la República, UDELAR. Presentado en el marco de las Jornadas Interdisciplinarias sobre Investigación de Trayectorias en la Educación Superior, Universidad de la República, 15 al 24 de junio de 2021.
- Ezcurra, A. M. (12 de agosto de 2021). *Permanencia y abandono: una desigualdad social sistémica. El COVID-19: algunos posibles impactos* (Conferencia, PPT). Ciclo de encuentros "La graduación universitaria y los problemas del tramo medio y final de las carreras" (julio-octubre de 2021). Universidad Nacional de San Martín, UNSAM.
- Ezcurra, A. M. (2020a). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112-127.
- Ezcurra, A. M. (2020b). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. Notas preliminares. En F. Acevedo (Coord.), *Expansión de la educación superior en América Latina* (123-146). Universidad de la República.

- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (21-52). EDUNTREF.
- Ezcurra, A. M. (2018). Educación superior. Expansión y desigualdad. En C. Santiviago (Comp.), *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (171-184). Universidad de la Republica.
- Ezcurra, A. M. (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011b). Masificación y enseñanza superior. Algunas hipótesis y conceptos clave. En N. Fernández Lamarra, y M. Costa De Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades* (60-72). EDUNTREF.
- Ezcurra, A. M. (2011c). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos* (23-62). Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011d). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry (Comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa* (129-163). NOVEDUC.
- Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En G. Vélez et al. (Coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (23-67). Universidad Nacional de Río Cuarto. Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Universidad de San Pablo.
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence. Analytical report*. European Commission.
- Fernández Lamarra, N. (2021). Editorial. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 15-19.

- Fernández Lamarra, N., y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148.
- Ferreya, M. M. (2017). The supply side of the higher education expansion. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, & S. Ursúa, *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (199-230). World Bank.
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Ursúa, S. (2017). *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Flanagan Borque, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104.
- García de Fanelli, A. (2019). Exploring equity in higher education systems: reflections from Argentina and Chile. *International Higher Education*, 97, 27-28.
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 27(96), 1-38.
- Habel, Ch., Whitman, K., & Stokes, J. (2016). *Exploring the experience of low-SES students via Enabling Pathways*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE). Curtin University.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, G. (2021). *Eurostudent VII. Synopsis of Indicators 2018–2021. Social and economic conditions of student life in Europe*. Bielefeld: wbv Media.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: financiamiento para los estudiantes*. IESALC.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020a). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Autor.

- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020b). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Autor.
- Jarpa-Arriagada, C. G., y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Jensen, T., Marinoni, G., & van't Land, H. (2022). *One year into the COVID-19 pandemic*. Second IAU Global Survey Report. International Association of Universities. <https://www.iau-aiu.net>
- Kahu, E., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Koucký, J., Bartušek, A., & Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950 - 2009*. Charles University.
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de universidad. *Perfiles Educativos*, XLIV (176), 138-151.
- Lang, R., Ryu, M., & Shapiro, D. (2021). *Yearly Success and Progress Rates*. National Student Clearinghouse Research Center.
- Levy, D. (2021). COVID-19 and private higher education. *International Higher Education*, 108, 11-13.
- Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. En B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva, *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford Scholarship Online .
- Marginson, S. (2016a). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Marginson, S. (2016b). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243-271.
- Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *Global Survey Report. The impact of COVID 19 on higher education around the world*. París: International Association of Universities. <https://www.iau-aiu.net>

- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges. How social class and schools structure opportunity*. University of New York Press.
- National Student Clearinghouse Research Center. (2022). *Overview: Fall 2021 Enrollment Estimates*. Autor.
- National Student Clearinghouse Research Center (18 de noviembre de 2021), *Stay informed*. Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (abril de 2021). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Índices. *Papeles del Observatorio*, N° 20.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*, 35.
- Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En M. Bas Vilizzio et al., *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (23-37). Fundación Carolina.
- Pratt, I., Harwood, H., Cavazos, J., & Ditzfeld, C. (2019). Should I stay or should I go? Retention in first-generation college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 105–118.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Publications Office of the European Union.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Reay, D. (2016). Social class in UK higher education: still an elephant in the room. En J. Côté, & A. Furlong, *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315772233>
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. En M. Apple, S. Ball, & L. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (396-404). Routledge.



- Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911–928.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Salmi, J. (2020). Measuring the impact of equity promotion policies. *International Higher Education*, 101, 32–33.
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*. DOI: 10.1080/23322969.2020.1835529
- Santamaría, A., Palacios, M., Naranjo, E., Rojas Oliveros, P., Guazmayan Ruiz, C., y Espinoza Rodríguez, M. (2013). *Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Colombia*. En Ó. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (135–196). Ediciones Universidad UCINF.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education. Insights from Education at a Glance 2020*. OECD Publishing.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 86, 73–87.
- Scott, P. (2019). Martin Trow's elite-mass-universal triptych: Conceptualising higher education development. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 496–506.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.). (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford University Press.
- Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). DOI: [10.14507/epaa.28.5039](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039).
- Silva Laya, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, 59, 23–35.
- Soto Hernández, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157–1173.

- Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-442.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. En J. Forest, & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (243-280). Springer.
- van't Land, H. (2021). *Equity, access & inclusion in Higher Education*. World Access to Higher Education Day (WAHED) 2021.

## NOTAS

<sup>(1)</sup> Para la UNESCO, la Tasa Bruta de Matrícula es el número de alumnos matriculados en un nivel educativo dado, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. Para la educación superior, la población refiere al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.