



Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos

Higher Education in the XXI Century. A paradoxical democratization. Global and Latin American scenarios

EZCURRA, Ana María¹

Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), pp. 112-127.

Resumen

Este artículo aborda las relaciones entre expansión y democratización de la educación superior, a escala global y en América Latina. En ese marco, examina dos asuntos centrales. En primer lugar, explora la masificación del nivel terciario en el siglo XXI, su fortísima aceleración e impactos en la propagación internacional de los llamados sistemas de alta participación. Además, plantea y analiza un asunto crucial: si dichos sistemas reproducen o ayudan a superar desigualdades de clase en educación superior. Al respecto, el trabajo identifica y describe algunas tendencias clave, casi universales. Entre ellas, que el grueso de esos sistemas ampliados logra cierta democratización en el acceso: mayores tasas de participación de alumnos de posición social en desventaja, aunque hay brechas persistentes. Entonces, se da una inclusión progresiva. No obstante, usualmente se trata de una democratización estratificada. Es que por lo regular esos sistemas también gestan una estructura segmentada: instituciones jerárquicamente diferenciadas de estatus y valor desigual en recursos, prestigio, poder de las credenciales. Una estratificación sistémica que reproduce y refuerza desigualdades de clase. Por ende, tiene lugar una democratización paradójica. El análisis se basa en evidencias empíricas de fuentes secundarias: investigaciones internacionales comparadas, estudios nacionales, organizaciones multilaterales y centros de pensamiento especializados, entre otras.

Palabras Clave: educación superior, sistemas de alta participación, masificación inclusiva, inclusión progresiva, democratización estratificada.

Abstract

This article addresses the relationship between *expansion and democratization* of higher education, globally and in Latin America. Within that framework, the article examines two central issues. First, it explores the massification of tertiary education in the 21st century, its very rapid acceleration and its impacts in the global dissemination of the so-called *high participation systems*. Second, the article raises and analyzes a crucial issue: whether these systems *reproduce or help overcome class inequalities* in higher education. In this regard, the article identifies and describes some key and near universal trends. Among them, that most of the high participation systems achieve certain democratization of access: increased participation rates of disadvantaged students, although inequalities persist. It is therefore a *progressive inclusion*. However, this inclusion usually implies a *stratified democratization* because such systems generally set up a segmented structure: hierarchically differentiated institutions of unequal value in resources, reputation, and power of credentials. A *systemic stratification* that reproduces and reinforces class inequalities. Thus, there is a *paradoxical democratization*. The analysis is based on empirical evidence from secondary sources: compared international research, national studies, multilateral organizations and specialized think tanks, among others.

Keywords: higher education, high participation systems, inclusive massification, progressive inclusion, stratified democratization.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / anaezcurra@gmail.com

1. PRESENTACIÓN

Este artículo aborda un tópico general: los lazos entre *expansión y democratización* de la educación superior, a escala mundial y en América Latina. En ese contexto, circunscribe dos temas centrales. Por un lado, explora la masificación del tramo en el siglo XXI, su aceleración y efectos en la aparición o afianzamiento de los denominados *sistemas de alta participación* en el ciclo. Por otra parte, propone y examina de modo preliminar una cuestión crucial: si esos sistemas *reproducen o contribuyen a vencer desigualdades de clase* en educación terciaria. Al respecto, y entre otros, se analizan dos asuntos nodales: a) la reducción (o no) de brechas sociales en el ingreso al nivel, b) y los procesos de democratización estratificada, con mención al caso chileno.

Dentro de esa problemática, un objetivo es identificar y describir ciertas *tendencias* clave, extendidas y duraderas, globales y latinoamericanas. En términos de conocimiento, y en ese alcance supranacional, se trata de *hipótesis, diagnósticas y conceptuales*. Hipótesis fundadas en *evidencias empíricas*. Al respecto, el trabajo se basa en fuentes secundarias: hallazgos de investigaciones internacionales comparadas y pesquisas de orden nacional, datos y análisis de organismos multilaterales y centros de estudios especializados, entre otras.

2. INCLUSIÓN Y DESIGUALDADES

2.1 HACIA SISTEMAS DE ALTA PARTICIPACIÓN

La *masificación* del nivel superior es una *tendencia global, nuclear y en ascenso* (Ezcurra, 2019b). En un sentido amplio, y como anota Peter Scott (2016), la masificación alude a una expansión extraordinaria de la matrícula que inició en Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, y después se fue extendiendo.

En ese marco, desde comienzos del siglo XXI el ritmo del proceso *recrudesció drásticamente*. Es decir, la participación se amplificó a gran velocidad de cara a estándares históricos previos (Marginson, 2016a). Así, y en palabras de Philip Altbach (2017), advino una *revolución en el acceso*. Una transformación formidable (Marginson, 2016d).

En efecto, y según la UNESCO, en las tres décadas anteriores: entre 1970 y el año 2000, la Tasa Bruta de Matrícula² (TBM) subió 9.01% (promedio mundial). Y luego dio un salto fortísimo: entre 2000 y 2018 creció 18.96%: de 19.08% a 38.04%.

**Tabla 1. Tasa Bruta de Matrícula
Promedio mundial. Evolución 1970-2018**

1970	2000	1970/ 2000	2018	2000/ 2018
10.07	19.08	+9.01	38.04	+ 18.96

Fuente: en base a UNESCO Institute for Statistics, diciembre de 2019.

Como corolario, desde el año 2000 irrumpe la expansión o el afianzamiento de los llamados *sistemas de alta participación* en el ciclo, en los que la Tasa Bruta de Matrícula alcanza 50% o más (Marginson, 2016d). Según la afamada clasificación de Martin Trow (2007, 1973), una cobertura universal. Se trata de otra *tendencia global*, que redobla y cada vez más difundida, con un *alza notable*: en 2000, solo 26 países tenían educación superior de alta participación; en 2018, ya eran 62.

² Según la UNESCO, la Tasa Bruta de Matrícula es el número de alumnos matriculados de 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.

**Tabla 2. Alta participación (TBM, 50% o más)
N° de países y tasa de crecimiento (TC)**

N° de países	2000	2018	TC
Con alta participación	26	62	138.5%
Con participación casi universal (TBM 45% a 49%)	1	6	-
Total	27	68	151.8%

Fuente: en base a UNESCO Institute for Statistics, diciembre de 2019.

Al respecto, ¿qué sucedió en América Latina? En el período, la suba de la matrícula fue *especialmente potente y veloz, bastante mayor al promedio mundial*. Así, durante 30 años, entre 1970 y el año 2000, la matrícula aumentó 16.18% (mundo, 9.01%). Después, en 2000-2018, tuvo lugar un brinco: +28.67%, de 23.09% a 51.76% (mundo, +18.96%). Por ende, la *masificación escala intensamente* en la región.

**Tabla 3. Tasa Bruta de Matrícula
América Latina, promedio regional
Evolución 1970-2018**

1970	2000	1970/ 2000	2018	2000/ 2018
6.91	23.09	+16.18	51.76	+28.67

Fuente: en base a UNESCO Institute for Statistics, diciembre de 2019.

A la vez, cabe apuntar que *en otras regiones el incremento en el lapso fue incluso superior*: Europa Central y Oriental (+39.34%), Asia Oriental (+37.87%), Asia Occidental (+35.29%). En China el ascenso resultó enorme: de 7.59% a 50.6% (TBM, UNESCO, 2019).

No obstante, aquel avance en América Latina exhibió cierta *heterogeneidad intrarregional*. En efecto, a partir del año 2000 la subida *se ubicó y fue realmente aguda en América del Sur*, más Costa Rica: Chile (+52.54%), Argentina (+36.78%), Perú (+36.14%), Brasil (+33.19%), Colombia (+32.14%), Uruguay (+29.27%), Costa Rica (+27.93%). Resultó menor en México (+21.18%) y muy escasa en América Central (excepto Costa Rica): Honduras (+13.09%), Guatemala (+12.59%), El Salvador (+7.06%) [TBM, UNESCO, 2019].

Como resultado, en torno a 2018 *siete países de América Latina tenían sistemas de alta participación*:

- Argentina (89.96%),
- Chile (88.46%, 2017),
- Perú (70.74%, 2017),
- Uruguay (63.13%),
- Colombia (55.33%),
- Costa Rica (55.21%) y
- Brasil (51.34%).

Además, tres países lograban una participación de masas avanzada: Panamá (47.8%, 2016), Ecuador (44.89%, 2015) y México (40.23%, 2017) [TBM, UNESCO, 2019].

En suma, en el siglo XXI afloró una explosión de la matrícula del ciclo superior a escala global, una aceleración vertiginosa. Al respecto, hubo cuatro regiones líderes: Europa Central y Oriental, Asia Oriental, Asia Occidental y América Latina. Ello desembocó en la rauda propagación de los denominados sistemas de alta participación, que irradiaron a una abrumadora mayoría de los países de ingresos medios y a algunos de ingresos bajos (Marginson, 2016a). Por su lado, en América Latina el proceso fue singularmente robusto y rápido. Un punto de inflexión. En efecto, en el año 2000 solo Argentina (TBM 53.18%) tenía una cobertura de tipo universal en el tramo (Ezcurra, 2019b).

Asimismo, cabe recordar que la masificación se liga con otra tendencia clave: según Daniel Levy, una expansión pronta y excepcional del ciclo terciario *privado*, que en 2010 reunía 32.9% de la matrícula mundial (Levy, 2019, 2018). En ese marco, y de acuerdo a estimaciones del Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE, 2019), América Latina hacía punta y era el área con la mayor matrícula privada (promedio, 48.8%) del globo, seguida por Asia (42.1%). Sin embargo, a la vez, la región exhibe una *heterogeneidad marcada* en el rubro. Así, y en los países que consiguieron un estatus de alta participación, el grueso del crecimiento fue dispar: tuvo carácter *público* en Uruguay, Argentina y Colombia, y *privado* en Chile, Brasil, Perú y Costa Rica (Ferreyra, 2017a). Por eso, la composición de la matrícula es *altamente disímil* en la materia.

**Tabla 4. Países con alta participación
Matrícula pública y privada, 2014. En %**

Países	Pública	Privada
Uruguay	87.0	13.0
Argentina	73.8	26.2
Colombia	52.1	47.9
Costa Rica	48.1	51.9
Perú	46.0	54.0
Brasil	28.6	71.4
Chile	15.5	84.5

Fuente: en base a Brunner y Miranda (Eds.), 2016.

2.2 MASIFICACIÓN INCLUSIVA Y PROGRESIVA. EXCLUSIONES PERSISTENTES

Por otro lado, esa expansión de la educación superior, rotunda y global, remite a una cuestión crítica: si esos sistemas ampliados *reproducen o ayudan a superar desigualdades de clase* -en qué medida, cómo (Koucký, Bartušek & Kovařovic, 2010). Es decir, si reproducen o facilitan la revocación de *brechas de posición social* en la distribución de capital económico y cultural (Bourdieu, 2005).

Una digresión. Cabe realzar que la información y las investigaciones internacionales comparadas en la materia son más bien escasas. Entonces, por ahora la disponibilidad de datos es limitada. Jan Koucký, Aleš Bartušek y Jan Kovařovic (2010) coinciden y acotan:

(...) el interés en la relación compleja entre el crecimiento de la educación terciaria y niveles de inequidad cambiantes ya se observa desde los años sesenta del siglo XX. Sin embargo, y respecto de comparaciones (...) internacionales, en los últimos cincuenta años solo han tenido lugar unos pocos esfuerzos sustanciales (p. 33).

Ahora bien, la desigualdad en el ciclo es una problemática con varias facetas. Entre ellas, en primer término, refiere a las oportunidades de *ingreso*. Es decir, la masificación, ¿atenúa las distancias sociales en la entrada al tramo? (Ezcurra, 2019a).

Al respecto, varios académicos infieren que la expansión por sí misma *no reduce las desigualdades de clase* (Arum, Gamoran & Shavit, 2007). Es el caso de Adrian Raftery (Universidad de Washington) y Michael Hout (Universidad de Nueva York) (1993), con su hipótesis "Maximally Maintained Inequality", muy renombrada. Según esta, las brechas en el acceso a los diversos niveles educativos perviven hasta que las clases aventajadas arriban al llamado punto de saturación, definido como la fase en que prácticamente todos los hijos e hijas de origen acomodado entran al ciclo en cuestión (Chesters & Watson, 2013). Entonces, las diferencias sociales subsistirían y hasta podrían amplificarse mientras la expansión se desarrolla (Ezcurra, 2019a).

En educación superior, ¿es así? Dos estudios internacionales comparados muy abarcadores encaran el problema y recaban información empírica sistemática en la materia.

Por un lado, Jan Koucký, Aleš Bartušek y Jan Kovařovic (2010), de la Universidad Charles Carolina de Praga, llevaron adelante una investigación comparada sobre desigualdades en el acceso a la educación terciaria en Europa. Un trabajo muy amplio, que comprende 25 países³ en un período prolongado (1950-2009), basado en los resultados de una encuesta: European Social Service, con 160.685 participantes -y que entre otros indicadores, calcula un Índice de Desigualdad Gini *ad hoc*.

Por otra parte, Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (2007) lideraron un estudio comparado sobre estratificación y desigualdad en el ciclo superior en quince países de "economías avanzadas" de Europa Occidental (Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Suiza), Europa Oriental (Federación Rusa, República Checa) y Este de Asia (Corea del Sur, Japón, Taiwán), más Australia, Estados Unidos e Israel -también en un lapso extenso, desde los años 1960.

En primer término, ambos proyectos encuentran que la masificación sí acarrea *inclusión*, entendida en sentido restringido. Es decir, inclusión como *incorporación* de clases en desventaja. En rigor, concluyen que la expansión facilita el ingreso de una mayor proporción de jóvenes de *todos los estratos, también de franjas desfavorecidas*. En esa línea, Koucký y colegas (2010) puntualizan que "aunque las desigualdades *relativas* permanezcan sin cambios, la *inclusión* lleva a una ampliación *absoluta* en el acceso para una gama de población más vasta" (p. 12).

Hipótesis 1. En definitiva, a partir de esos hallazgos y en tanto tendencia *global*, es factible formular la hipótesis de que en el ciclo terciario la *masificación es inclusiva* (MI): *abre el ingreso* a capas sociales subordinadas, aunque las *desigualdades relativas perduren* sin variaciones de consideración.

Ante ello, cabe replantear el problema: esa *inclusión*, ¿*acota o no las brechas de clase en la admisión?* (Ezcurra, 2019). Al respecto, ambos trabajos hallan que esas *disparidades en la entrada se mantendrían* hasta que la *participación se aproxima a una fase universal*. En otros términos, la caída de la desigualdad podría acontecer cuando los sistemas llegan a un *estadio de alta participación*. Por lo tanto, esas investigaciones comparadas respaldan la hipótesis "Maximally Maintained Inequality", antes citada. En tal sentido, Koucký, Bartušek y Kovařovic (2010) argumentan:

Aunque en la mayoría de los países el grado de acceso se abultó en todos los grupos (aventajados o no), el nivel de desigualdad continúa esencialmente inalterado. Es solo cuando la demanda de educación terciaria en las clases más altas está casi saturada que los grupos menos privilegiados tienen una chance y la desigualdad de conjunto puede decrecer. Ello solamente ocurre cuando el ciclo ya ha arribado a la etapa de masas, o más probablemente, a la universal (pp. 30-31).

A la vez, los autores advierten y recalcan que ese progreso no es necesariamente estable, ni parejo entre países. Así subrayan que si bien en los últimos sesenta años, y en general, las brechas en el ingreso al ciclo en Europa

³ Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía y Ucrania.

han ido declinando, ello no se verificó en la totalidad del período ni en todos los Estados. En esa línea, aclaran que el declive acaeció sobre todo en los años 1960, 1970 y 1980, pero que en la década siguiente la desigualdad en el acceso sufrió un cierto incremento -debido a impactos del "neoliberalismo" en "países desarrollados" (p. 26).

Hipótesis 2. Entonces, y nuevamente en tanto tendencia *mundial*, otra hipótesis es que en *sistemas de alta participación* (o que se aproximan a ella) por lo regular la *inclusión es progresiva* (IP): la *desigualdad en el ingreso disminuye*. Es decir, la masificación no solo incorpora a población de esas franjas desfavorecidas, sino que estas obtienen una mejor participación relativa. Por lo tanto, se da cierta *democratización* en la entrada al ciclo, aunque las desigualdades en la materia continúan -desigualdades persistentes.

Al respecto, ¿qué ocurrió en América Latina? Según información estadística disponible y unas pocas investigaciones de orden regional, desde el año 2000 esa *inclusión progresiva sí tuvo lugar* (Ezcurra, 2019b). Más todavía, y de acuerdo a un documento relativamente reciente del Banco Mundial, se dio una mejora sustantiva: "grandes logros en materia de equidad" (Ferreyra et al., 2017, p. 2). En efecto, y al igual que en esos estudios internacionales, la admisión se elevó en todos los estratos, pero fue *superior en capas de posición en desventaja*, que *ensancharon su peso relativo*.

Ello ha sido corroborado por Ciro Avitabile (2017), que en ese trabajo del Banco Mundial sistematiza datos *ad hoc*: en particular, porcentajes de estudiantes según quintiles de ingreso (Q), por países y hacia los años 2000 y 2013.

De acuerdo a esas cifras, y si examinamos cómo evolucionó la participación del 40% más pobre (los dos quintiles inferiores, Q1 y Q2), el *adelanto fue apreciable*. No obstante, otra vez se percibe una disparidad intrarregional considerable. Así, el alza fue pronunciada especialmente en *países de América del Sur y México*, pero exigua en América Central (salvo Costa Rica) y Uruguay (Ezcurra, 2019b).

En rigor, y en consonancia con aquellos estudios comparados, el progreso entre 2000 y 2013 de esos dos quintiles (Q1 + Q2) se produjo sobre todo en *sistemas de alta participación* (o que se acercan a ella) y con mayor suba de la matrícula:

- Chile, el país que más mejoró (Q1 + Q2, +20.1%),
- seguido por Argentina (+14.1%)
- y luego Brasil (+11.1%), Perú (+7.3%) y Costa Rica (+6.5%).
- También México (+8.5%), con un ciclo de masas avanzado.

Por ende, en América Latina se reafirma la hipótesis expuesta: en *sistemas universales* (o próximos) la *inclusión en el ciclo usualmente es progresiva* (IP), la *desigualdad en el acceso por lo general aminora*. Hubo dos excepciones. En ellas, la brecha social mermó muy poco: Uruguay (+1.1) y Colombia (+4.8).

Asimismo, como ya se sugirió, cabe resaltar que a nivel global, y en sistemas altamente masificados, las brechas en la participación amenguaron, sí, pero siguen: *desigualdades estructurales persistentes*. También en América Latina. Al respecto, Francisco Haimovich (2017) acuerda y sostiene que en la región el acceso al tramo está fuertemente asociado a los ingresos familiares. De acuerdo a sus estimaciones, menos de 10.0% de las capas más pobres (percentil inferior) consigue entrar al nivel, un guarismo que sube a 22.0% en las franjas medias y que remonta tremendamente: a 64.0%, entre los más ricos (percentil superior).

A su turno, los cálculos de Ciro Avitabile (2017) por país lo ratifican. Así, si se mide la brecha en la participación entre el 40% más rico (Q4 + Q5) y el 40% más pobre (Q1 + Q2), circa 2013:

- Uruguay, Brasil y Costa Rica son los países más desiguales, con diferencias cuantiosas (56.5%, 54.4% y 53.5%, respectivamente).
- Colombia y Ecuador tienen hiatos destacados (42.7% y 42.1%).
- Perú y México se ubican en una escala intermedia (38.4% y 37.1%).
- Y Chile y Argentina son los más igualitarios, con distancias mucho menores (12.4% y 16.9%).

Entonces, y en síntesis, en América Latina los sistemas de alta participación (o cercanos a ella) habitualmente han alcanzado cierta *democratización* en la entrada al ciclo. A pesar de ello, prosiguen *exclusiones estructurales duraderas*, aunque con magnitudes disímiles entre países -en algunos casos, con valores aún muy altos, como Brasil y Uruguay en el Cono Sur.

3. ESTRATIFICACIÓN SISTÉMICA Y REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES DE CLASE

3.1 NUEVAS BRECHAS ESTRUCTURALES. NOTAS BREVES

Hipótesis 3. Otra hipótesis nodal es que esa masificación inclusiva (MI) gesta *desigualdades estructurales de nuevo cuño*, muy potentes, que aquejan precisamente a dichas franjas sociales ahora incluidas. Una *reconfiguración de desigualdades* en el ingreso, permanencia y graduación. Una reproducción cambiante de brechas de clase, por añadidura ascendente. Una *igualación que desiguala*. Otra tendencia global (Ezcurra, 2019a).

En esa línea, Philip Altbach (2015) conjetura que, en rigor, la masificación ocasiona una *suba* de desigualdades:

Mientras el acceso se expande, las desigualdades dentro del sistema de educación superior también se acrecientan. Parece una contradicción que el acceso traiga desigualdades al ciclo, pero esa es la tendencia usual. El abismo entre (la educación superior de masas) y las instituciones de elite se engrosa en tanto la participación se multiplica en el mundo. Más todavía, y para una mayoría de estudiantes a escala global, esa educación de masas degradó su calidad y aumentó las tasas de abandono (p. 5).

Así pues, *desigualdades exacerbadas vía su reconfiguración*. Nuevas formas de desigualdad. Entre ellas, una *estratificación sistémica*.⁴ También una *expulsión sistémica*: altas tasas de deserción que afligen precisamente a esas clases antes relegadas y desfavorecidas en el reparto de capital económico y cultural. Una *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2019b, 2011a, 2011b, 2010, 2007).

3.2 CIRCUITOS DE VALOR DISPAR Y SEGMENTACIÓN SOCIAL

En efecto, el grueso de los sistemas de masas y alta participación ha desarrollado una *estructura estratificada* (Marginson, 2016b). Es decir, por lo regular el ciclo se fracciona en *circuitos institucionales de estatus dispar según posición social*. Por lo tanto, se da una *estratificación sistémica que es a la vez social* (Ezcurra, 2019a, García de Fanelli y Adrogué, 2019).

Ello entraña tramos organizacionales con *valor desigual*: una asimetría de *recursos, prestigio y poder de las credenciales*. Entonces, se generan *sistemas jerárquicos*. Una diferenciación vertical (Marginson, 2017). Por consiguiente, la participación en educación terciaria implica oportunidades heterogéneas según segmentos institucionales (Taylor & Cantwell, 2018).

Otra digresión. Moris Triventi (2013) señala con acierto que esa problemática: la relación entre origen social y estratificación institucional, ha sido examinada primariamente en Estados Unidos -y en efecto, el *corpus* de indagación empírica y teórica en la materia es copioso. M. Triventi añade que en Europa y otras regiones la producción es más reciente y menor. No obstante, el autor agrega que a la vez el tópico concita una *atención creciente*, también con el avance de perspectivas comparadas.

Al respecto, sobresalen las vastas investigaciones internacionales ya citadas, dirigidas por Jan Koucký, Aleš Bartušek y Jan Kovařovic (2010), y por Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (2007). Hay otras. Entre ellas, la conducida por Lindsey Bowes, Liz Thomas, Louise Peck y Tej Nathwani (2013), de la Universidad Edge Hill, del Reino Unido, con seis estudios de caso nacionales en varios continentes (Australia, Estados Unidos, Irlanda, Noruega, Países Bajos y Sudáfrica). Asimismo, y en el ámbito de Europa, destaca la pesquisa del propio

⁴ Tema que será objeto central de este artículo.

Moris Triventi, quien llevó adelante un análisis comparado de once países: Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y República Checa.

Ese conjunto de trabajos arriba a conclusiones similares. Así, y en palabras de M. Triventi, se infiere que en el ciclo superior comúnmente sí hay estratificación institucional, que esta adopta conformaciones variadas (magnitudes y tipos diversos), pero que *siempre sigue patrones de clase*: los hijos de clases aventajadas poseen la máxima probabilidad de entrar y graduarse en establecimientos encumbrados en la cúspide jerárquica. En otros términos, esos hallazgos internacionales ratifican que alumnos de diferentes posiciones sociales obtienen una representación desigual en los distintos rangos institucionales.

En suma, se trata de un componente *estructural*, muy extendido, que además *redobla*. Así pues, una *desigualdad sistémica ascendente* -una *tendencia consolidada*. Al respecto, Scott Davies y David Zafira (2012) exploraron el grado de estratificación de los recursos financieros presente en establecimientos de cuatro años en Canadá y Estados Unidos durante un lapso muy dilatado, de 35 años (1971-2006). Según los autores, los resultados proveen evidencias nuevas y convincentes acerca de dicha tendencia en los dos países, incluso en el sistema predominantemente público de Canadá -y aunque la distribución de recursos resulta mucho más estratificada en Estados Unidos. Por su lado, y entre otros estudios, Barrett Taylor y Brendan Cantwell (2018) certifican que en efecto ello se da en Estados Unidos: con el paso del tiempo, la desigualdad institucional se torna cada vez más pronunciada.

3.3 CONFIGURACIONES BINARIAS

Como ya se indicó, la estratificación puede asumir formatos diversos. Sin embargo, con frecuencia toma la forma de una *bifurcación* (Marginson, 2016c). Es decir, tiende a una *división binaria*:

- Instituciones *muy selectivas*, de *alto estatus*.
- *Establecimientos poco o nada selectivos*, de *absorción de la demanda* (Levy, 2008).

Así, circuitos de *élite* y de *masas*. No obstante, cabe consignar que estos son tipos ideales (Marginson, 2017). En efecto, en muchos sistemas fragua y predomina una abigarrada gama de posicionamientos intermedios. Inclusive, según Marie Duru-Bellat, Annick Kieffer y David Reimer (2008), Alemania sería un caso de estratificación sin ruedo de elite.

Sin embargo, ciertos países se arriman con gran nitidez al esquema, con particiones netas entre ambos estamentos. Ello es ostensible en Estados Unidos, con una polarización tajante, un hiato radical (Ezcurra, 2019a, Roksa et al., 2007). En esa línea, y también acerca de Estados Unidos, Barrett Taylor y Brendan Cantwell (2018) incluso distinguen entre círculos de elite y súper elite.

Las instituciones de Elite y Súper Elite gastan más, dependen menos de las cuotas estudiantiles y son más selectivas que los establecimientos corrientes. Empero, sería un error pensar que Elite y Súper Elite son meramente dos variantes de un mismo tipo. La esfera de Súper Elite sobrepasa a la de Elite en todas las medidas. Los integrantes de ambos grupos proporcionan plazas de alto valor, pero las de los campus de Súper Elite son de lejos mucho más codiciadas (pp.10-11).

Hay otros países con reductos de elite eminentes, firmemente escindidos de un ámbito de masas. Entre ellos se encuentra Francia, con las *Grandes Écoles* (Givord & Goux, 2007), el Reino Unido, con el Grupo Russell (Boliver, 2013), y Australia, con el Grupo de las Ocho (Czarnecki, 2018).

En esas armazones binarias la *discriminación clasista es categórica*. Así, y por un lado, se crea o dilata un sector de segundo nivel: por lo general, entidades no universitarias de ciclo corto y universidades de jerarquía inferior. Una arena de masas que capta buena parte de la expansión de la matrícula y, por ende, a esa *población de posición en desventaja* antes excluida. En ese proceso, a la vez, esta órbita subalterna concurre a la irradiación del ciclo y al florecimiento de entornos de alta participación.

Por otra parte, una nota distintiva concluyente, inequívoca, es que las *clases privilegiadas dominan los espacios de elite*. Entre otros, así lo muestra el estudio encabezado por Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (2007). Más todavía, Scott Davies y David Zafira (2012) aducen que esa es la *cuestión clave, idiosincrática*, para las comparaciones temporales e internacionales: *si los sistemas estratificados concentran o no sus alumnos de elite* (según origen socioeconómico, dimensión académica) en las *universidades más dotadas*.

En definitiva, irrumpen desigualdades *cualitativas*, referidas a *disposiciones sistémicas*, más que a *brechas cuantitativas de participación*, absolutas o relativas. Jan Koucký, Aleš Bartušek y Jan Kovařovic (2010) acuerdan y aclaran:

Una Revisión Temática sobre Educación Superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (...) asienta explícitamente que la expansión acompañada por diferenciación ha conducido a un cambio en la naturaleza de las desigualdades. La expansión se ha logrado, sobre todo, con la propagación de plazas en instituciones nuevas, de menor estatus (...) y por la instauración de subsistemas a menudo vocacionalmente orientados (p. 19).

La consecuencia es que son los alumnos en desventaja los que principalmente acceden a (esas) instituciones de estatus inferior (...) (De ahí que) las desigualdades se han tornado más sutiles y difíciles de discernir, ya que han desplazado su foco desde características cuantitativas a otras de orden cualitativo (p. 33). Así, las desigualdades en el acceso (...) han tomado nuevas formas: cualitativas y estructurales más que cuantitativas" (p. 11).

Ello ha sido acentuado por Samuel Lucas (2001), quien enunció una hipótesis que llamó "Effectively Maintained Inequality" (EMI), también muy renombrada. Lucas propone que más allá de las asimetrías cuantitativas en la participación, surgen desequilibrios cualitativos de envergadura. ¿Cuáles? Sobre todo, el tipo de educación al que se llega: una estratificación -precisamente el componente estructural y clasista que ahora nos ocupa.

En síntesis, plasman *distribuciones binarias* que cristalizan un *clasismo aún más exacerbado*. Al respecto, y según varios estudios, la *selectividad académica* en el área de elite es el *motor primario* de estratificación (Shavit et al., 2007), y el mejor indicador de posición vertical, de acuerdo a Taylor y Cantwell (2018):

En materia de estudiantes, el indicador supremo de posición vertical es la selectividad en la admisión. (Esta) delimita una señal nítida de estatus institucional porque evidencia una demanda elevada para el ingreso y, a la vez, oportunidades escasas de obtener una plaza. Por eso, dicha selectividad es un signo crucial de jerarquía en un sistema nacional (p. 6).

Entonces, una *matriz* decisiva. ¿Por qué? Es que esa selectividad es una herramienta nodal para que las franjas acomodadas retengan su hegemonía en el ápice, y así refuercen su hermetismo clasista (Ayalon & Shavit, 2004). Entonces, la selección académica también es *social*. Una *selección excluyente*.

Una selección que opera como dispositivo capital de *desvío* al derrotero de masas. Un proceso por el que alumnos de clases en desventaja son alejados de los peldaños de elite y encarrilados a esos trayectos de menor estatus (Ezcurra, 2019a). Al respecto, y en una obra precursora, Steven Brint y Jerome Karabel (1989), de la Universidad de California, formularon la noción de desvío a raíz de los *community colleges* en Estados Unidos, entidades típicas de la educación de masas en el país.

En resumen, y más en general, en esos sistemas jerárquicos sí hay *inclusión* de clases subordinadas, pero *segmentada* y de *bajo valor*. En términos de V. Carpentier (2018), una *democratización estratificada* -si además la *inclusión es progresiva* y por lo tanto se recortan las brechas cuantitativas en el ingreso al ciclo.

3.4 LA ESTRATIFICACIÓN RECRUDECE

Además, como ya se mencionó, en los últimos años la estratificación en educación terciaria *escarpa*. Así, y según Simon Marginson (2016c), el valor relativo de los escalones de elite se multiplica, mientras que los

beneficios del acceso de masas caen. En otras palabras, las *asimetrías de valor* se avivan. Entonces, se da un *elitismo recargado*, un fraccionamiento reforzado.

¿Por qué? Un factor crítico es la internacionalización del ciclo y, en particular, la emergencia de un *estrato de elite de orden global* (Scott, 2017). En efecto, la segmentación ha resultado fortificada, en la cumbre, por el fomento de las denominadas Universidades de Clase Mundial (*World-Class Universities*). Un impulso que es básicamente *gubernamental*. Así, y como remarca Marginson (2016b), el Estado es el agente jerarquizador fundamental: en particular, actúa como *financiador medular de ese vértice global* -público o privado. Al respecto, refiere el caso de la tradicional Liga Ivy⁵ en Estados Unidos, sumamente elitista, que recibe subsidios públicos de investigación masivos, entre otros apoyos oficiales. En esa línea, Philip Altbach, Liz Reisberg y Hans de Wit (2017) *precisan*:

Las iniciativas de excelencia en Alemania, Francia, Japón, Rusia y China han originado diferenciaciones adicionales en sus sistemas terciarios al separar un nuevo sector: universidades de clase mundial, de (las) otras instituciones (...). Esas entidades de elite así cultivadas (...) están concitando un respaldo gubernamental significativo para alcanzar (a) y competir con las universidades de investigación sólidas y bien conocidas de Estados Unidos (Liga Ivy), el Reino Unido (Grupo Russell) y Australia (Grupo de las Ocho) (p. XIV).

En efecto, la *investigación científica* se erigió en marca neurálgica de ese estatus de elite planetario, que se suma a la abundancia de recursos, la selectividad en la admisión y la potencia de las credenciales. Se trata, pues, de un rol universal: la investigación se ha convertido en condición esencial y sello de pertenencia a ese pináculo, con un vigoroso sostén gubernamental.

En cambio, y por su lado, la educación superior de masas no va tan bien. ¿Por qué? En muchos países, su calidad se ve debilitada por un proceso contrario: un deterioro en el financiamiento gubernamental de las instituciones públicas correspondientes (Marginson, 2016b). También por la difusión de un subsector privado con fines de lucro que, por lo regular, involucra empresas internacionales abocadas a programas de bajo costo y altas ganancias. Un conjunto que prosperó con vigor en ciertos países de América Latina y que recluta, sobre todo, a esa población en desventaja antes excluida (Ezcurra, 2019b). En definitiva, y según Targino de Araújo Filho (2018), acerca de Brasil, una "masificación de mala calidad" (p. 27).

En síntesis, las asimetrías de valor se ahondan, las distancias sistémicas se agravan y la desigualdad social arrecea. Por lo tanto, se fortalece la *efectividad propia de la educación* en la *reproducción de brechas de clase* en el tramo superior. Una reproducción *cambiante*, como ya se planteó.

Sin embargo, ello no es necesario ni inevitable. El sistema educativo no es un engranaje que reproduce irremediamente. No hay determinaciones ineludibles. Se trata de elecciones y no de destinos. De ahí el poder rotundo de las *políticas, públicas e institucionales* (Ezcurra, 2019a). Marginson (2016c) concuerda y alega que los "*sistemas*" son "*construidos por políticas*", que "hay un repertorio extenso de opciones", y que las jerarquías en el ciclo pueden ser contraídas cuando los gobiernos aplican políticas que tienden a igualar estatus y recursos institucionales (p. 82). El autor hace hincapié en que de hecho ello ya ocurre en países nórdicos de Europa Occidental -como Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia- que catalogan a la educación superior como un derecho, y cuyo logro central es que en materia de calidad nivelan para arriba y no hacia abajo. Por eso, aquí se realza el papel instituyente de la educación en la reproducción pero también en la *superación de las desigualdades* (Ezcurra, 2019a). Un dato fáctico.

3.5 DIFERENCIACIÓN VERTICAL EN AMÉRICA LATINA. NOTAS PRELIMINARES

Según algunos estudios de orden regional y nacional, en varios países de América Latina el ciclo terciario muestra *estratificación sistémica* (entre otros, García de Fanelli, 2019, Chiroleu & Marquina, 2017, Ferreyra et al., 2017, Brunner y Miranda, 2016, Fernández Lamarra y Centeno, 2016, Alcántara Santuario y Villa Lever, 2014, Fernández Lamarra, 2009, Landinelli, 2008, López Segrera, 2008). Es decir, y en palabras de Claudio Rama

⁵ Universidades Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth College, Harvard, Pennsylvania, Princeton, Yale.

(2009), la ampliación de cobertura en la región suscitó "la conformación de circuitos diferenciados de calidad" (p. 181). Así pues, en América Latina se reproduciría aquella tendencia global: una *segmentación institucional jerarquizada y clasista*.

En esa línea, Carolina Guzmán Valenzuela (2016) añade:

Entonces, en países como Brasil, Chile y México, a través de un modelo piramidal, la mayoría de los alumnos más pobres acceden a establecimientos no selectivos, mientras los más ricos entran a instituciones de mayor selectividad y prestigio (ya sea estatales, como en Brasil, o privadas, como en Chile) (...) Por lo tanto, el problema de la estratificación en el sistema de educación superior, que refleja las desigualdades en la región, está más presente que nunca (pp. 7 y 10).

Así, en ciertas naciones los sistemas se aproximarían a *configuraciones binarias*: trayectos de elite y de masas -p. ej., Brasil, Chile y México. María Marta Ferreyra (2017b) coincide y además registra el caso de Colombia: un ciclo con una cima privada de alta calidad acaparada por clases privilegiadas, aunque desde el año 2000 también se dio el agrandamiento de un sector público *high end*, selectivo, que captó la demanda de estudiantes de bajos ingresos pero buena preparación académica que, a su turno, dan cuenta de 34% del alza de la matrícula total (2000-2009).

A la vez, y como sugiere Guzmán Valenzuela, en América Latina se repite otra tendencia global, antes anotada: el espacio *menos selectivo* es el que por lo regular *enrola a capas desfavorecidas antes marginadas y encabeza la expansión* -una inclusión estratificada y de menor valor en el caso de sistemas claramente jerarquizados.

Al respecto, Chile es un caso singular. En efecto, por un lado vivió una multiplicación sobresaliente de la matrícula, una suba enorme: desde el año 2000, la más prominente de América Latina, como vimos. Como corolario, posee el sistema de alta participación más abultado de la región, junto con Argentina. Entonces, se dio una *expansión formidable*.

Por otra parte, la desigualdad social en el acceso tuvo una contracción pronunciada (Espinoza, 2017, Espinoza & González, 2017). Más aún, y como ya se asentó, Chile es el país de América Latina que más mejoró la cobertura de los peor posicionados (el 40% de menores ingresos). Una *igualación descollante*, aunque con considerables brechas persistentes. En suma, Chile logró una *inclusión progresiva destacada* -la mayor de la región, con Argentina.

No obstante, a la vez, se trata de una *democratización agudamente estratificada*. Al respecto, Chile es un caso arquetípico. En efecto, el ciclo sobrelleva una *estratificación sistémica intensa*, con circuitos institucionales de valor profundamente disímil y signados por un clasismo marcado. Así, el tramo tiende a una *estructuración binaria*: elite y masas. Además, ello se da en el seno de una *privatización extremada e integral*: de oferta, matrícula y financiamiento. Un caso excepcional por su hondura (Zapata & Tejada, 2017).

Cabe recalcar: éste es un *sistema construido por políticas* -en palabras de Simon Marginson (2016c). En efecto, desde inicios de los años 1980 la dictadura militar llevó adelante una reforma radical, ampliamente estudiada: un ciclo superior controlado por el Estado fue transformado en uno de libre mercado (Zapata & Tejada, 2017). Así, se impuso un curso de privatización, segmentación, mercantilización y repliegue del Estado sustancial. Un cuadro que perdura. En esa línea, Gonzalo Zapata e Ivo Tejada (2016) señalan:

Aunque los distintos gobiernos intentaron introducir cambios al modelo y promovieron un conjunto de políticas y transformaciones relevantes, es posible sostener que hasta la fecha no se modificó la arquitectura básica de la reforma de 1981, la que se mantiene hasta el día de hoy (p. 6).

Veamos algunos rasgos distintivos de ese armazón.

Desde la reforma, las universidades preexistentes,⁶ públicas y privadas, se asentaron como un *ruedo de elite*, con una *fuerte selectividad académica en la admisión*. Además, esas entidades se agrupan (en) y son miembros exclusivos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), fundado en 1954, que ahora reúne a 29 instituciones⁷ (Ministerio de Educación de Chile, 2017), las únicas que conservan algún financiamiento público directo.

Asimismo, la reforma creó un sector de rango inferior: un *dominio de masas*, completamente privado, de baja o ninguna selectividad: nuevas universidades (posteriores a 1981) de menor categoría, y dos tipos inéditos de establecimientos terciarios no universitarios: Centros de Formación Técnica (programas de 2 años) e Institutos Profesionales (2-4 años). Una esfera que absorbió al grueso de esas clases en desventaja ahora incluidas y que así fue agente de aquella explosión de cobertura (Zapata y Tejada, 2016). Entonces, se instauró una *diversificación de la oferta segregada*.

Además, se forzó una *mercantilización* señalada: una reducción contundente de los recursos públicos adjudicados al tramo, y la implantación de aranceles en todo el sistema. En ese marco, el financiamiento oficial viró hacia un patrón de *subsidio a la demanda*: un esquema de beneficios estudiantiles, créditos (Fondo Solidario de Crédito Educativo, 1994) y becas (Beca Bicentenario, 1991), inicialmente dirigidos solo a alumnos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Como corolario, cristalizó un predominio abrumador del gasto privado, sobre todo a cargo de las familias (Espinoza et al., 2019)

Por otro lado, y como es típico de los entramados jerárquicos, la *selectividad académica* constituye el *catalizador vital de estratificación*. En el caso del CRUCH consiste en un sistema de admisión único, en común y propio: la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU), implantada en 2003⁸ (Zapata y Tejada, 2016). Luego hubo una cierta apertura: desde 2012, el CRUCH concede que ciertas universidades privadas, externas al grupo, participen del sistema (PSU), que ahora congrega a 41 establecimientos (29 CRUCH, 12 no CRUCH). Entonces, la *órbita de elite se agrandó*.

El grado de selectividad es alto. Así, en 2015 ingresó 31.8% de los postulantes (Espinoza, 2017). Y como ocurre a nivel global, esa selección académica también es social (Espinoza & González, 2017). Por ello, este *cénit selectivo concentra a clases privilegiadas*. María Marta Ferreyra (2017a) lo confirma. En efecto, mide la posición social del alumnado según habilidad (puntaje PSU), ingreso familiar y educación de la madre, y constata que las franjas más aventajadas se aglutinan en dicho círculo selectivo -aunque a la vez esos datos la llevan a distinguir dentro del CRUCH un estrato que no califica de elite.

Tabla 5. Características estudiantiles promedio según tipo de instituciones selectivas

	Elite CRUCH	Privadas No CRUCH	Otros CRUCH	Fuera del sistema+
Ingreso familiar*	8.99	9.98	5.42	4.58
Educación madre**	13.47	13.49	12.05	10.99
PSU***	646.53	596.36	573.78	467.43

Fuente: Ferreyra (2017a). + Matriculados fuera del sistema selectivo o no matriculados. * En millones de pesos anuales.

** En años de educación. *** Prueba de Selección Universitaria.

⁶ Ocho instituciones, que fueron desmembradas por la reforma y dieron lugar a 16 entidades públicas y 9 privadas.

⁷ La Ley 20.842, de agosto de 2015, creó por primera vez desde la reforma dos universidades estatales nuevas: Universidad O'Higgins y Universidad Aysén.

⁸ Se exige un mínimo de 450 puntos, aunque en ciertas entidades puede haber puntajes de corte más altos y demandas adicionales (Zapata y Tejada, 2016).

Entonces, y como es usual, la selección excluye y desvía. A la vez, hubo una *inclusión progresiva* de consideración. ¿Por qué? Ello también es fruto de *políticas públicas*. Su llave: una *elevación significativa de la inversión gubernamental* (García de Fanelli y Adrogué, 2019, Zapata & Tejeda, 2017). Así, a partir de los años 1990, con el retorno de la democracia, el gasto fiscal en el ciclo creció, aunque siempre dentro del molde de subsidio a la demanda (Espinoza & González, 2017). Desde el 2000 el proceso recrudesció, con un engrosamiento de los montos asignados y la instauración de nuevos tipos de ayuda estudiantil (Ministerio de Educación, Chile, 2017). En 2016 hubo un hito: la política oficial orientada deliberadamente a la democratización en el acceso se profundizó. En efecto, se instituyó la denominada gratuidad, enfocada a pagar los aranceles al alumnado que se ubica en el 60% de menores ingresos de la población (García de Fanelli y Adrogué, 2019). Y en 2018, la gratuidad ya representaba 39.2% del total de beneficios (créditos, 34.5%, becas, 26.3%) (Subsecretaría de Educación Superior, Chile, 2020).

Así pues, hubo ajustes y avances importantes. A pesar de ello, por ahora la estratificación sistémica y su bifurcación binaria permanecen -cambios y continuidades. En ese marco, cabe reiterar y subrayar un atributo del ciclo superior en Chile: allí se comprueba con gran claridad que el *sistema fue construido por políticas públicas*. Según la perspectiva de Simon Marginson, ello no sería una excepción, sino la regla. En efecto, el autor enfatiza con acierto que el *Estado es el agente jerarquizador o democratizador primordial*, que *estructura* los sistemas de educación terciaria. A su turno, y en términos teóricos y macrosociales más amplios, ello reafirma el rol de *lo político como determinación crítica*. No existen estructuras incontrollables, externas a las prácticas, afuera de los acontecimientos. Son una construcción, y pueden transformarse.

En síntesis, y para concluir, el grueso de los sistemas de alta participación en el tramo superior logra cierta democratización en el ingreso: una *inclusión progresiva*. Sin embargo, por lo regular se trata de una *democratización estratificada*, una tendencia que en los últimos años recrudescer, avivada por la internacionalización del nivel: un elitismo redoblado, que reproduce y refuerza desigualdades de clase. Entonces, se afianza una *democratización paradójica*.

Referencias bibliográficas

Alcántara Santuario, A., y Villa Lever, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, 59, pp. 4-8.

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* (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publications.

Altbach, P. (2015). Access means inequality. *International Higher Education*, 61. doi.org/10.6017/ihe.2010.61.8510

Altbach, P., Reisberg, L., & de Wit, H. (2017). Executive summary. En P. Altbach, L. Reisberg, & H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (pp. XI-XVI). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publications.

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 (Eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study* (pp. 1-35). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.

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* (pp. 199-230). Washington D.C., Estados Unidos: World Bank.

Ayalon, A., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequality in Israel: the MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77 (2), pp. 103-120.

- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*, 64 (2), pp. 344-364.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bowes, L., Thomas, L., Peck, L., & Nathwani, T. (2013). *International research on the effectiveness of widening participation*. Reino Unido: Edge Hill University y CFE Research.
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America. 1900-1985*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Brunner, J., y Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Carpentier, V. (2018). Expansion and differentiation in higher education: the historical trajectories of the UK, the USA and France. *Working Paper N° 33*. London, UK: Centre for Global Higher Education.
- Czarnecki, K. (2018). Less inequality through universal access? Socioeconomic background of tertiary entrants in Australia after the expansion of university participation. *Higher Education*, 76 (3), pp. 501-518.
- Chesters, J., & Watson, L. (2013). Understanding the persistence of inequality in higher education: evidence from Australia. *Journal of Education Policy*, 28 (2), pp. 198-215.
- 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), pp. 139-160.
- Davies, S., & Zafira, D. (2012). The stratification of universities: Structural inequality in Canada and the United States. *Research in Social Stratification and Mobility* 30 (2), pp.143-158.
- de Araújo Filho, T. (2018). Reconsidering private education in Brasil. *International Higher Education*, 94, pp. 25-27.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49 (4-5), pp.347-368.
- Espinoza, O. (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, O., & 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* (pp. 103-126). Cambridge, Reino Unido: Elsevier.
- Espinoza, O., 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), pp.25-50.
- Ezcurra, A. (2019a). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En A. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad* (pp. 21-52). Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Ezcurra, A. (2019b). *Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. Notas preliminares*. 2° Foro Educativo Regional, Universidad de la República, Rivera, 2 al 4 de septiembre.
- Ezcurra, A. (2011a). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. (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*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.

Ezcurra, A. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En G. Vélez et al. (Coords.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 23-67). Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Conferencia presentada en 2008 en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. San Pablo, Brasil: Universidad de San Pablo, Cuadernos de Pedagogía Universitaria.

Fernández Lamarra, N. (2015). La convergencia Sur-Sur para la Universidad en América Latina. Hacia una nueva Reforma Universitaria. En *Diálogo Latinoamericano: Apertura Argentina* (pp.241-259). Buenos Aires, Argentina: DAR - Octubre Editorial.

Fernández Lamarra, N. (2009). Universidad, sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.

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, pp. 123-148.

Ferreya, M. M. (2017a). 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* (pp. 199-230). Washington D.C., Estados Unidos: World Bank.

Ferreya, M. M. (2017b). The demand 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* (pp. 149-197). Washington D.C., Estados Unidos: 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*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank.

García de Fanelli, A. (2019). Exploring equity in higher education systems: reflections from Argentina and Chile. *International Higher Education*, 97, pp. 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). doi.org/10.14507/epaa.27.3843

Givord, P., & Goux, D. (2007). France: mass and class. Persisting inequalities in postsecondary education in France. En Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study* (pp. 220-239). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.

Guzmán Valenzuela, C. (2016). Global trends and their impact on Latin America: the role of the state and the private sector in the provision of higher education. *Working Paper N° 4*. Londres, Reino Unido: Centre for Global Higher Education.

Haimovich Paz, F. (2017). Equity, quality, and variety of higher education. 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* (pp. 77-114). Washington D.C., Estados Unidos: World Bank.

- Koucký, J., Bartušek, A., & Kovařovic, J. (2010). *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950 - 2009*. Praga, República Checa: Charles University.
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 153-178). Caracas, Venezuela: IESALC.
- Levy, D. (2019). The country configuration of global private higher education. *International Higher Education*, 97, pp. 6-7.
- Levy, D. (2018). The vanishing public monopoly. *International Higher Education*, 94, pp. 24-25.
- Levy, D. (2008). *Access through private higher education: global patterns and Indian illustrations*. Albany, Estados Unidos: The Program for Research on Private Higher Education.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13(2), pp. 267-291.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690.
- Marginson, S. (2018). The new politics of higher education and inequality. *University World News*, 23 de noviembre.
- Marginson, S. (2017). Elite, mass and high participation higher education. En P. Texeira, & J-C Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp.1-9). Nueva York, Estados Unidos: Springer.
- Marginson, S. (2016a). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), pp. 413-434.
- Marginson, S. (2016b). Global stratification in higher education. En S. Slaughter, & B. Taylor, *Higher education, stratification and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US and Canada* (pp. 13-34). Cham: Springer.
- Marginson, S. (2016c). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. Oakland, Estados Unidos: University of California Press.
- Marginson, S. (2016d). High Participation Systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243-271.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Beneficios estudiantiles. Memoria 2016*. Santiago, Chile: Autor.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), pp. 41-62.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 50, pp. 173-195.
- Roksa, J., Grodsky, E., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). United States: changes in higher education and social stratification. En Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study* (pp. 165-194). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Scott, P. (2017). Global perspective on higher education. *Comparative Education*, 53(2), pp. 308-311.

Scott, P. (2016). Mass higher education. En P. Texeira, & J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Nueva York: Springer. Recuperado de: [researchgate.net/publication/313795266_Mass_Higher_Education](https://www.researchgate.net/publication/313795266_Mass_Higher_Education).

Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

Taylor, B., & Cantwell, B. (2018). Unequal higher education in the United States: Growing participation and shrinking opportunities. *Social Science*, 7(9), pp. 1-22.

Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 29(3), pp. 489–502.

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* (pp. 243-280). Nueva York, Estados Unidos: Springer.

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley, Estados Unidos: Carnegie Commission on Higher Education.

Zapata, G., & Tejada, I. (2017). Higher education systems and institutions, Chile. En P. Texeira, & J-Ch. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-14). Nueva York, Estados Unidos: Springer.

Zapata, G., & Tejada, I. (2016). Informe Nacional: Chile. En J. J. Brunner, y D. Miranda (Eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

Fuentes electrónicas

Subsecretaría de Educación Superior, Chile (2020). Disponible en: portal.beneficiosestudiantiles.cl

The program for research on Private Higher Education (2019). Disponible en: Prophe.org/en/global-data/global-data-files/global-enrollment-by-country

UNESCO. Instituto de Estadística (diciembre de 2019). Disponible en: data.uis.unesco.org

Fecha de recepción: 7-4-2020

Fecha de aceptación: 5-6-2020