

Expansión de la educación superior en Chile

¿La política de créditos estudiantiles
ha logrado reducir la desigualdad de acceso?

CAMILA MELLA SAN MARTÍN* | EMILIO MOYA DÍAZ**

El artículo describe la expansión de la educación superior en Chile y explora si la política de créditos estudiantiles redujo la desigualdad de acceso entre 2003 y 2017. Utilizando la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, se calculó el efecto del origen social en la probabilidad de acceso general y a distintos sectores e instituciones de educación superior. La muestra se compuso de jóvenes entre 18 y 24 años que residían en el hogar de origen al ser encuestados/as. Los resultados muestran que la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir el efecto de los recursos económicos en el acceso general a la educación superior, pero que dicha variación se ha concentrado en las instituciones menos selectivas, sin afectar a las universidades de élite. Se concluye que esta política pública ha tenido un efecto limitado, pues ha reformulado —y no reducido— la desigualdad de acceso a la educación superior.

The article describes the expansion of higher education in Chile and explores whether student credit policy reduced inequality of access between 2003 and 2017. Using the National Socio-Economic Characterization Survey, the effect of social origin on the probability of general access and to different sectors and institutions of higher education was calculated. The sample was composed of young people between 18 and 24 years who resided in the home of origin when they were surveyed. The results show that the student credit policy has managed to reduce the effect of economic resources on general access to higher education, but that this variation has been concentrated in less selective institutions, without affecting elite universities. It is concluded that this public policy has had a limited effect since it has reformulated -and not reduced- the inequality of access to higher education.

Palabras clave

Educación superior
Desigualdad educativa
Acceso a la educación superior
Política educativa
Democratización educativa

Keywords

Higher education
Educational inequality
Access to higher education
Educational Policy
Educational democratization

Recepción: 10 de febrero de 2023 | Aceptación: 13 de octubre de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61245>

* Investigadora asociada en el Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Política Social. Líneas de investigación: educación superior; desigualdad social; esferas no estatales de políticas públicas. Publicación reciente: (2023), “¿El adiós a ‘Los Herederos’? Algunas ideas para analizar los efectos de la reciente expansión de la educación superior en Chile”, en D. Sepúlveda y M. Mendoza-Horvitz (eds.), *El juego de la desigualdad. La influencia de Pierre Bourdieu en Chile*, Santiago de Chile, Mandrágora. CE: camila.mella@uct.cl

** Profesor asociado del Departamento de Sociología, Ciencia Política y Administración Pública de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctor en Estudios Latinoamericanos. Línea de investigación: corrupción, clientelismo y patronazgo. Publicación reciente: (2023, en coautoría con D. Paillama), “Corrupción en contextos de baja estatalidad: una aproximación sociológica”, *Economía y Política*, vol. 10, núm. 1, pp. 149-179, en: <http://www.economiaypolitica.cl/index.php/eyp/article/view/209>. CE: emoya@uct.cl

INTRODUCCIÓN

La educación es considerada un aspecto clave para reducir la desigualdad social, tanto en países industrializados como en aquéllos en vías de desarrollo. Dentro de estos últimos, América Latina es reconocida como una de las regiones más desiguales del mundo; es por ello que se ha puesto mucha atención en las políticas públicas en educación con el objetivo de ofrecer oportunidades efectivas de movilidad social. En este contexto, las recientes transformaciones en educación superior se han centrado en políticas públicas que favorezcan su expansión, y para ello se han centrado en el aumento del número de instituciones y estudiantes en este nivel (Shavit *et al.*, 2007). Menos atención, sin embargo, han recibido las políticas de financiamiento estudiantil en un contexto en que la expansión ha ido de la mano de estrategias de privatización, la masificación de instituciones privadas y el cobro de gastos de matrícula y arancel (McCowan, 2004; 2007). En este sentido, las políticas de créditos estudiantiles han buscado reducir las barreras económicas de ingreso, con el fin de facilitar el acceso a sectores históricamente excluidos de la educación superior, tales como población rural, pueblos originarios y mujeres, entre otros (Chankseliani y McCowan, 2021).

Para describir el proceso de expansión con privatización de la educación superior y explorar el efecto de la política de créditos estudiantiles en reducir la desigualdad de acceso a este nivel educativo, se propone estudiar el caso de Chile. Cabe señalar que éste es un país pionero en América Latina en implementar un sistema de créditos estudiantiles tras la reforma educacional de 1981 (Brunner, 1993, 2015; Mella San Martín, 2021). Dicha reforma inició un proceso de expansión a través de la descentralización, diversificación y privatización de la educación en todos sus niveles, que en educación superior se tradujo en un crecimiento del número de instituciones a través del subsidio a la demanda: al tiempo que se redujeron los

requisitos para fundar instituciones privadas, se estableció un sistema de créditos para apoyar el pago de matrícula y aranceles que, a su vez, se transformó en uno de los principales mecanismos de financiamiento de dichas instituciones (Mönckeberg, 2013).

A nivel general, existe la percepción de que el proceso de expansión de la educación superior en Chile ha sido exitoso, pues se supone que ha abierto las puertas de la movilidad social a más de 1.3 millones de estudiantes (Aranjo *et al.*, 2016; SIES, 2022). De este grupo, 56 por ciento se encuentra matriculado en universidades y casi 80 por ciento corresponde a estudiantes de primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (CNED, 2022). En este sentido, es posible señalar que la educación superior chilena nunca había sido tan masiva, diversa e inclusiva. Sin embargo, si se considera que existen alrededor de 342 mil deudores de créditos estudiantiles, cuya deuda supera los 10 mil millones de dólares (Comisión Ingresa, 2022), cabe preguntarse: ¿en qué medida la política de créditos estudiantiles ha logrado reducir la desigualdad en la educación superior en Chile?, ¿en qué medida esta política ha logrado disminuir las barreras económicas de acceso a este nivel educativo?, ¿es dicho efecto similar a lo largo del espectro de instituciones de educación superior?

En el presente artículo se abordan las interrogantes anteriores para el periodo entre 2002 y 2017 en Chile. Cabe señalar que la política de créditos estudiantiles sufrió importantes modificaciones durante estos años, los cuales culminaron con la publicación de la ley de gratuidad progresiva en 2017. Para abordar este periodo, en este artículo se describe la reciente expansión de la educación superior en Chile y se propone una tipología de regímenes en el desarrollo de la política de créditos estudiantiles. Del mismo modo, como se explicará más adelante, se hace una contribución metodológica, tanto para la estimación de la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior, como en

la definición y medición del origen social. A través de este doble ejercicio, el artículo releva la importancia del contexto institucional y de las políticas públicas de financiamiento estudiantil en la reducción de la desigualdad de acceso a la educación superior.

Luego de esta introducción, se describe la reciente expansión de la educación superior en Chile y se identifican las distintas fases o regímenes que caracterizan a la política de créditos estudiantiles. A continuación, en el marco metodológico se detallan los datos, las variables y las estrategias de análisis aplicadas. Posteriormente, se presentan los resultados principales a nivel descriptivo e inferencial. Se finaliza con las conclusiones, en donde se destacan las limitaciones de la investigación y las contribuciones e implicaciones para futuras políticas públicas en educación superior.

LA RECIENTE EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Chile es considerado un caso de estudio para abordar los procesos de expansión educativa, pues fue el primer país a nivel mundial en implementar políticas neoliberales para aumentar la oferta educativa (Brunner, 1993; 2013; 2015). El impacto de la reforma educativa de 1981 ha sido tal que gran parte de la investigación en educación todavía se centra en ella (Gentili, 2008), pese al desarrollo de políticas públicas que han buscado reducir la desigualdad en los distintos niveles educativos. En el caso de la educación superior es posible

identificar tres fases dentro del proceso de expansión reciente.

La primera etapa se inicia con la promulgación de la reforma de 1981, definida como un *periodo de expansión temprana* durante el cual se reorganizó el sistema de educación superior en su totalidad. La Ley General de Universidades permitió la creación de instituciones privadas sin dependencia estatal, a la vez que desarticuló la red de universidades públicas a través de la intervención, la división y la regionalización. Por ejemplo, se nombraron rectores delegados y juntas directivas y se cerraron programas de estudios (principalmente en el área de las ciencias sociales) al tiempo que estudiantes, académicos y funcionarios opositores al régimen militar fueron perseguidos, encarcelados, exiliados o asesinados (Gregorutti *et al.*, 2016; Bernasconi y Rojas, 2003; Brunner, 1993).

A nivel institucional, el sistema se estructuró en torno al sector universitario y al sector técnico-profesional, el cual rige hasta la actualidad. De esta manera, el sector universitario se compone de universidades tradicionales —definidas como públicas o privadas fundadas antes de 1981, con participación en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)— y las universidades privadas fundadas a partir de 1981. El sector técnico-profesional, por su parte, comprende a los institutos técnico-profesionales y centros de formación técnica, con programas de duración inferior a cuatro años, que no conducen al grado de licenciatura (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las instituciones de educación superior chilenas (1981 en adelante)

Sector universitario	
Universidades tradicionales	Universidades integrantes del CRUCH, ya sea de dependencia pública o privada fundadas antes de la reforma de 1981. En la actualidad comprende a 30 instituciones (18 universidades públicas y 12 universidades privadas), adscritas al Sistema de Acceso a la Admisión Universitaria (con base en los puntajes obtenidos en la prueba de selección nacional, hoy Prueba de Acceso a la Educación Superior). Estas universidades se definen como instituciones selectivas y de buena calidad, con docencia a nivel de pregrado y posgrado, investigación y extensión académica.
Universidades privadas	Universidades privadas fundadas después de la reforma de 1981. Su mayoría corresponde a instituciones no selectivas, de baja calidad, con docencia únicamente a nivel de pregrado. Actualmente existen 28 universidades de este tipo. Es necesario destacar que alrededor de 42 por ciento de los beneficiarios/as del Crédito con Aval del Estado están matriculados/as en este tipo de institución (Comisión Ingresas, 2022).
Sector técnico-profesional	
Institutos profesionales	Instituciones autorizadas para otorgar títulos profesionales y técnicos de nivel superior, pero no grados académicos (licenciatura, bachiller o posgrado). La mayoría de sus programas duran entre 2 y 4 años. Actualmente existen 32 institutos profesionales que albergan a más de 397 mil estudiantes. De este listado, sólo 19 se encuentran acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación, por lo que sólo sus estudiantes son elegibles para postular a becas y créditos estudiantiles.
Centros de formación técnica	Instituciones autorizadas para otorgar formación técnica de nivel superior. Actualmente existen 50 centros de formación técnica que atienden a cerca de 132 mil estudiantes. De estos centros, 13 están acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación, por lo que sólo sus estudiantes son elegibles para postular al sistema de becas y créditos estudiantiles (Comisión Ingresas, 2022). Actualmente existen 15 centros de formación técnica estatales en funcionamiento.

Fuente: elaboración propia a partir de información de la Subsecretaría de Educación Superior (2023).

Es durante esta primera etapa que se implementa la política de créditos estudiantiles para cubrir los gastos de matrícula y aranceles. El Crédito Fiscal Universitario (Decreto Fuerza de Ley N°4 de 1981) se puso a disposición de estudiantes universitarios con necesidades económicas demostrables a través de una evaluación socioeconómica y con el compromiso de repago a una tasa de interés de 1 por ciento. La crisis económica de la primera mitad de la década de 1980 profundizó el modelo de expansión educativa a través de la privatización, pues se creó el Crédito Universitario (Ley N°18.591 de 1987) para aumentar el número de beneficiarios.

Con el retorno de la democracia en 1990 y la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza se inicia la *fase de expansión avanzada*, centrada en el aumento no

sólo de estudiantes, sino también de instituciones privadas. Para fortalecer el sistema de créditos se introdujo el principio de solidaridad: los créditos serían ajustados a las necesidades económicas acreditables a través de un sistema único de evaluación socioeconómica para todo el sistema de educación superior. De esta manera, el repago estaría programado según los ingresos reales de los antiguos beneficiarios, por lo que promover la descentralización de los recursos fue labor tanto del Estado como de las instituciones privadas.

Ante una demanda por educación superior en franca consolidación, la oferta universitaria se financiaba principalmente a través del Fondo Solidario de Crédito Universitario, creado en 1994, al que se sumaba una línea de financiamiento dependiente de la Corporación de Fomento de la Producción, más

conocida como Crédito Corfo. Esta entidad operaba como intermediario con bancos privados, de manera que se establecía un monto máximo anual disponible siempre y cuando se cumpliera con los requisitos adicionales dispuestos con el banco seleccionado. Pese a las diferencias entre ambos instrumentos, lo cierto es que el principio de solidaridad no implicó tasas de interés o condiciones de repago diferentes a las de la banca privada, con tasas de interés cercanas al 4 por ciento (Ossandón, 2012). El estancamiento de las tasas de deserción, acompañado por las presiones de repago, sentaron las bases del endeudamiento de los jóvenes menores de 24 años, así como de las movilizaciones estudiantiles que estallarían menos de una década después (Donoso, 2013).

Hacia 2002, tanto la oferta como la demanda por educación superior se consolidan, transformando al sistema chileno en un sistema masivo al alcanzar una tasa de matrícula neta mayor al 30 por ciento (Jiménez de la Jara y Durán, 2011). Tras este hito, comienza la *fase de expansión disputada*, durante la cual la desigualdad en educación se transforma en el principal catalizador de la movilización social (Mönckeborg, 2013). Las masivas protestas estudiantiles de 2006 y 2011 demandaban la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el “fin al lucro” y el restablecimiento del sistema de educación pública, gratuita y de calidad. Dichas demandas culminaron con la promulgación de la Ley General de Educación en 2009 (Ley N°20.370), que sentó las bases de la institucionalidad de la educación básica y media; y la Ley de Gratuidad en Educación Superior (Ley N°21.091) en 2018 para aquellos/as estudiantes provenientes de los hogares pertenecientes al 60 por ciento de menores ingresos del país y que estuvieran matriculados/as en instituciones adscritas a gratuidad. Durante este periodo, la política de créditos estudiantiles sufrió importantes modificaciones, las cuales pueden ordenarse en tres periodos principales.

Al comienzo de la década de los 2000 se identifica un *régimen inicial* en el cual están

vigentes el Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito Corfo, cuyas tasas de interés fueron reducidas y los requisitos administrativos para obtener y/o renovar dichos créditos fueron simplificados. En relación con la deuda estudiantil, la política de reprogramación creó una instancia legal de renegociación de deudas a aquellas personas morosas de créditos universitarios (por ejemplo: a través de la condonación de los intereses penales y la regularización de la situación financiera en el sistema bancario).

Entre las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 se identifica un *régimen de masificación*, caracterizado por la creación del Crédito con Aval del Estado (Ley N° 20.027), instrumento que se puso a disposición de todos/as los/as estudiantes matriculados en instituciones acreditadas, tanto públicas como privadas, adscritas al Sistema de Crédito para Estudios Superiores. A diferencia de los préstamos anteriores, el Estado operaba como garante (o aval) ante la banca privada y cubría el arancel de referencia durante el número de semestres que durara el programa de estudios. El hecho de prescindir de avales familiares facilitó la masificación del Crédito con Aval del Estado, que se transformó en el principal instrumento de financiamiento de estudios superiores, pero con una tasa de interés anual que triplicaba al de los préstamos preexistentes.

A partir de 2012 comienza el *régimen regulatorio* del sistema de créditos estudiantiles, durante el cual se equipararon las tasas de interés al 2 por ciento y las condiciones de repago del Crédito con Aval del Estado y el Fondo Solidario de Crédito Universitario (Guzmán y Riquelme, 2011; Ossandón, 2012; Segura, 2016). Según estadísticas de la Comisión Ingresos del Crédito con Aval del Estado se sumaron anualmente en el periodo 2012-2017; cifra que bajó a cerca de 65 mil a partir de 2018, con la política de gratuidad. La misma entidad afirma que el Crédito con Aval del Estado corresponde al mecanismo de financiamiento más utilizado hasta la actualidad, ya que beneficia

principalmente a instituciones privadas, tanto universitarias como técnicas.

A modo de resumen, y para cerrar esta sección, la Tabla 2 presenta una síntesis de las

fases de la expansión de la educación superior chilena desde 1981; incluye periodización, evolución de la tasa de matrícula neta y el listado de créditos estudiantiles disponibles.

Tabla 2. Etapas de la expansión, evolución de la tasa de matrícula neta y créditos estudiantiles disponibles en la educación superior en Chile desde 1981

Fase	Periodo	Tasa de matrícula neta (%)		Créditos estudiantiles disponibles
		Inicial	Final	
Expansión temprana	1981-1990	7.2	15	<ul style="list-style-type: none"> • Crédito Fiscal Universitario • Crédito Universitario
Expansión avanzada	1990-2002	15	30	<ul style="list-style-type: none"> • Fondo Solidario de Crédito Universitario • Crédito Corfo
Expansión disputada	2002-2017	30	52	<ul style="list-style-type: none"> • Fondo Solidario de Crédito Universitario • Crédito Corfo • Crédito con Aval del Estado

Fuente: elaboración propia, con datos de UNESCO-UIS (2019).

¿LAS POLÍTICAS DE CRÉDITO ESTUDIANTIL CONTRIBUYEN A REDUCIR LA DESIGUALDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Para responder a la interrogante que da origen a este apartado, es necesario enfatizar que la literatura ha sido consistente en describir a Chile como un país altamente desigual, incluso en el contexto latinoamericano, la región más desigual del mundo (Gasparini y Glutzman, 2009). Dicho carácter no se relaciona sólo con la distribución de ingresos, sino también, con la distribución de las oportunidades en todos los niveles educativos y grupos socioeconómicos, cuestión que la expansión educativa no ha logrado revertir (Ferreira *et al.*, 2017).

Los dos principales enfoques teóricos de los estudios sobre estratificación social que buscan explicar por qué la expansión no ha sido suficiente para reducir la desigualdad en educación son los siguientes: en primer lugar, la teoría de la desigualdad máxima sostenida (*maximally maintained inequality*, MMI por sus siglas en inglés) sostiene que un modelo de

expansión que no se enfoque específicamente en los grupos sociales menos favorecidos es incapaz de reducir la desigualdad, pues los sectores más privilegiados cuentan con los recursos socioculturales y económicos para aprovechar mejor las nuevas oportunidades educativas (Raftery y Hout, 1993; Ayalon y Shavit, 2004). Por ejemplo, se ha investigado que, si bien la expansión de un nivel educativo puede brindar nuevas oportunidades a todos los grupos sociales, los sectores más aventajados tendrán acceso a más y mejores oportunidades, como acceder a las instituciones más selectivas (Gibbons y Vignoles, 2009), o en los roles o tareas que estos individuos desempeñan al interior del sistema educativo debido a su origen social y al manejo de ciertos códigos culturales (Drotos y Cilesiz, 2016; Elliot *et al.*, 2013).

El segundo enfoque corresponde al de la desigualdad efectivamente sostenida (*effectively maintained inequality*, EMI por sus siglas en inglés), según el cual la expansión educativa genera un cambio según el cual la desigualdad deja de ser cuantitativa y pasa a ser interpretada en términos cualitativos (Lucas, 2001;

2009). Por consiguiente, la distribución de oportunidades no se analiza en términos de cuánta educación o años de educación se tienen, sino que se interpreta según el tipo o calidad de educación a la que se tiene acceso. Este enfoque postula que los grupos socioeconómicamente favorecidos se aseguran para ellos (y sus hijos/as) cierto grado de ventaja siempre y cuando las ventajas sean comúnmente posibles. Por ejemplo, se ha investigado que las instituciones educativas son fundamentales tanto para promocionar como para bloquear oportunidades de movilidad social, dado que juegan un rol central en la (re)producción de la élite dentro de cualquier sociedad en particular (Khan, 2012); a la vez que las leyes y regulaciones educativas influyen en la manera en que las personas imaginan sus vidas, expectativas y resultados (Pager y Shepherd, 2008).

En relación con el caso chileno, existe evidencia que apoya el desarrollo de las dos hipótesis (la MMI y la EMI) en educación superior (Sevilla-Encinas, 2018). Sin embargo, hasta donde sabemos, no existen investigaciones que analicen el rol de la política de créditos estudiantiles en la desigualdad de acceso a este nivel educativo, pese a que se reconoce que ésta depende de factores tales como la tendencia de graduación de educación secundaria, aspectos institucionales y origen social.

Respecto a la educación secundaria, existen marcadas brechas por género, zona de residencia y origen socioeconómico. En este sentido, Torche (2005) argumenta que las principales barreras para ingresar a la educación superior no se encuentran en la falta de oferta formativa, sino a la desigualdad de acceso a una educación escolar de buena calidad. En este sentido, es necesario reconocer que existen marcadas inequidades en la población elegible para acceder a educación superior (Avitabile, 2017; SIES, 2020). A modo de ejemplo, según la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) de 2017, el 77 por ciento de los/as estudiantes del quintil más pobre se gradúa de educación

secundaria, en comparación con el 94 por ciento de sus pares del quintil más rico (Contreras y Zenteno, 2023).

Respecto a los aspectos institucionales, Chile destaca como un país que ha impulsado un rápido proceso de expansión educativa gracias a políticas privatizadoras en la materia (Mella San Martín, 2021). Al menos en lo que respecta a la educación secundaria, la municipalización y la privatización escolar no han reducido la desigualdad de graduación (Torche, 2005; 2010) ni la desigualdad de acceso a la educación superior (Sevilla-Encinas, 2018; Mella San Martín, 2021).

Respecto al origen social, existe evidencia que demuestra que el logro educativo de los padres tiene un efecto positivo y significativo en el acceso a la educación superior, el cual se hace más fuerte para aquellos grupos ubicados en ambos extremos de la escala social (Torche, 2005, 2010; Hout, 2006; Neidhöfer *et al.*, 2017) y en el acceso a las universidades más selectivas (Sevilla-Encinas, 2018). En relación con otras características del origen social, se ha demostrado que la probabilidad de acceso a la educación superior es mayor entre las mujeres, aumenta con la edad y beneficia a quienes residen en las tres mayores áreas metropolitanas del país y provienen de hogares biparentales (Mella San Martín, 2021). Es interesante resaltar que la pertenencia a un pueblo originario no es estadísticamente significativa en la desigualdad educativa, lo cual es excepcional para el caso chileno en el contexto latinoamericano (Torche, 2005; Mella San Martín, 2021).

Ahora bien, dado que no existe evidencia específica sobre el rol de la política de créditos estudiantiles en la desigualdad de acceso a la educación superior, es necesario identificar que éstas se inscriben dentro de las políticas públicas de apoyo estudiantil. Según Vargas y Heringer (2017), es posible identificar políticas centradas en el acceso y otras enfocadas en la permanencia. De este modo, la implementación de becas y créditos estudiantiles corresponden a estrategias del primer tipo; mientras

que iniciativas relacionadas con el bienestar estudiantil, la nivelación académica y el apoyo psicológico son estrategias del segundo tipo. A partir de esta tipificación es posible señalar que Chile ha privilegiado la creación e implementación de políticas de acceso, dentro de las cuales la eliminación de las barreras económicas de ingreso ha sido la prioridad. No obstante, la crisis del endeudamiento estudiantil ha develado la necesidad de políticas públicas de retención y titulación efectiva, pues sólo 16 por ciento de los estudiantes logra titularse en un plazo de 5 años (SIES, 2020). Es más, 47 por ciento de quienes terminan sus estudios tiene cuotas impagas por concepto de repago del Crédito con Aval del Estado, porcentaje que asciende a 80 por ciento entre quienes desertan de educación superior (Comisión Ingres, 2022).

METODOLOGÍA

Para comenzar, es necesario señalar que Chile sigue la tendencia de otros países latinoamericanos en relación con la falta de datos adecuados para estimar desigualdad por origen social, pues no cuenta con datos panel de larga data, registros administrativos ni encuestas transversales con preguntas retrospectivas y representatividad nacional. Para superar este obstáculo, se propone el enfoque de la coresidencia; esta estrategia metodológica consiste en asociar las características socioeconómicas del jefe de hogar (y su pareja, si la hubiese) con las de sus hijos/as en edad de acceder a la educación superior y que vivan en el hogar de origen al ser encuestados/as (Behrman *et al.*, 2001).

A través de un enfoque cuantitativo, se utilizaron datos de las encuestas de CASEN realizadas entre 2002 y 2017 (específicamente las versiones: 2003, 2006, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017). Esta encuesta es la más utilizada en investigación social en Chile, pues cuenta con representatividad nacional y una amplia gama de indicadores socioeconómicos a nivel de hogar. Específicamente, tiene un diseño

probabilístico, estratificado, multietápico y es realizado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (antiguo Ministerio de Planificación) en forma bienal o trienal desde 1990. En promedio, cada versión de CASEN considera alrededor de 65 mil hogares y 270 mil personas, con una tasa de respuesta superior a 85 por ciento (División Observatorio Social, 2021). La muestra es representativa a nivel de país, región y provincia.

La muestra estuvo compuesta por individuos, tanto hombres como mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, que residían en el hogar de sus padres, en zonas urbanas y rurales, al momento de la encuesta (en adelante también se denominarán coresidentes).

Para evaluar el acceso a la educación superior se identificaron tres variables dependientes: el acceso a nivel general, el acceso según vía (universitaria o técnico-profesional) y el acceso según tipo de institución (universidad CRUCH, universidad privada, instituto profesional y centro de formación técnica).

Se seleccionaron tres grupos de variables independientes. Debido a que CASEN es una encuesta transversal, el cambio en el tiempo del efecto del origen social se capturó a través del año de la encuesta. Para capturar el efecto del origen social se identificaron recursos socioculturales y recursos económicos del hogar, de acuerdo con la operacionalización sugerida por Bukodi y Goldthorpe (2013) y el trabajo de datos expuesto en distintos estudios a nivel latinoamericano (Prieto, 2021; Torche y Costa-Ribeiro, 2012; Torche y Spilerman, 2008). Los recursos socioculturales de los padres se operacionalizaron como el logro educativo de los padres; de esa manera se identificó, tanto el nivel educativo del/a jefe/a de hogar, como el de su cónyuge (si lo hubiese). Los recursos económicos consideraron propiedad de la vivienda (tipo de ocupación), un índice de bienes del hogar (tales como alcantarillado, agua potable, suministro de agua caliente, acceso a Internet, calefacción, teléfono móvil, teléfono, servicios de TV, entre otros; luego

transformado en puntajes z) y los ingresos del hogar (en escala logarítmica).

Las variables de control incluyeron características sociodemográficas. A nivel de persona se consideró edad, sexo y origen indígena (pertenencia a pueblo originario). A nivel de hogar se incluyó zona de residencia, ubicación de la vivienda, estructura y tamaño del hogar. Se realizaron modelos de regresión logística y multinomial para estimar el efecto del origen social en el acceso a educación superior, incluyendo efectos de interacción según la periodización del sistema de créditos: régimen inicial, régimen de democratización y régimen regulatorio.

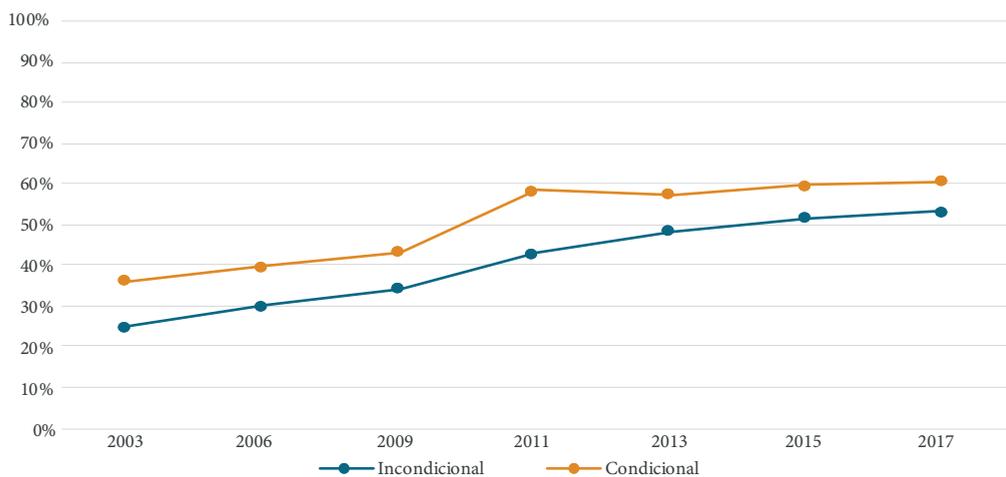
RESULTADOS

Es necesario comenzar esta sección especificando que los análisis emplearon dos enfoques: el enfoque incondicional considera a la muestra completa de corresidentes entre 18 y 24 años, independientemente de su logro educativo. El enfoque condicional, a su vez,

considera la submuestra de corresidentes entre 18 y 24 años con educación secundaria completa y, por lo tanto, elegibles para acceder a educación superior. El objetivo de usar ambos enfoques es indagar sobre las barreras generales para el logro educativo a través del enfoque incondicional, así como las barreras en la transición específica entre educación secundaria y terciaria mediante el enfoque condicional.

La Gráfica 1 muestra que ha habido un incremento en la proporción de corresidentes que han accedido a la educación superior para el periodo entre 2003 y 2017; sin embargo, la tasa de transición condicional a la graduación de educación superior es mayor a la tasa incondicional durante dicho periodo. La brecha entre ambas tasas indica que la reciente expansión ha aumentado las tasas de transición desde la educación secundaria a la superior en mayor medida que la tasa de acceso incondicional, lo que reforzaría los hallazgos de Torche (2005; 2010) sobre la persistente desigualdad en niveles educativos inferiores.

Gráfica 1. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a educación superior en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

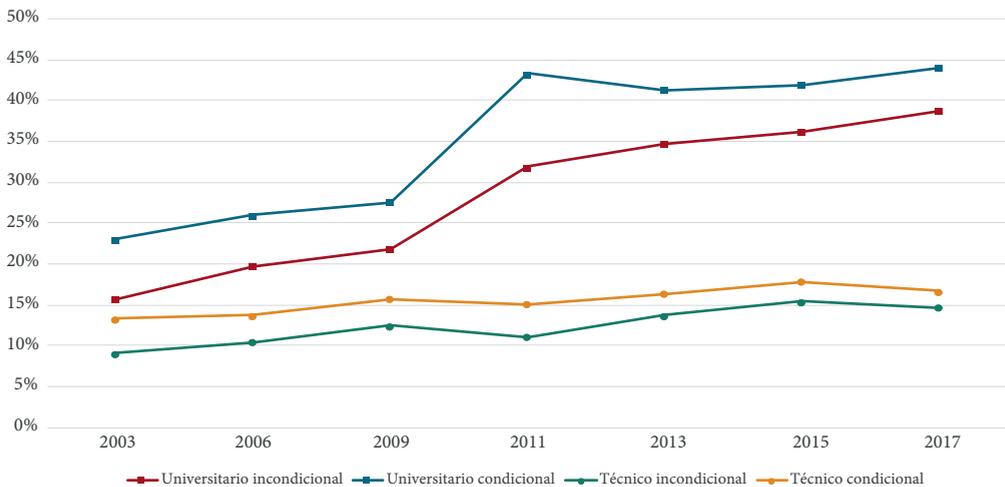
A continuación, la Gráfica 2 presenta las tasas de acceso según subsistema, ya sea el sector universitario o el sector técnico-profesional, considerando ambos enfoques.

Respecto al primero, se distingue que la tasa de acceso condicional es más alta que la de acceso incondicional al logro educativo, lo cual indica que la reciente expansión ha permitido

que una creciente proporción de graduados/as de educación secundaria ingrese a la universidad. Respecto al sector técnico-profesional, cabe mencionar que las tasas de acceso condicional e incondicional son similares, siendo ambas significativamente inferiores a las tasas de acceso al sector universitario. El acelerado crecimiento del sector universitario es una de las características de la expansión educativa en el caso chileno, lo cual refuerza el ideal meritocrático según el cual poseer un título universitario es la forma más legítima para determinar el destino social de una persona (Barozet, 2021). En este sentido, es posible señalar que la política de créditos estudiantiles

ha jugado un papel central, pues ha beneficiado la masificación de la matrícula, principalmente en universidades privadas. Del mismo modo, esta política confirma que la desigualdad de acceso a la educación superior es persistente: por un lado, es plausible que dicha desigualdad haya disminuido, tal como lo sugiere la evolución de las tasas de acceso condicional, lo cual apoya la hipótesis de la MMI. Por otro lado, las diferencias observadas entre el sector universitario y el técnico-profesional aportan evidencia para proponer que la desigualdad según tipo de educación superior podría haber aumentado, en sintonía con el enfoque de la EMI.

Gráfica 2. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a la educación superior según sector en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)

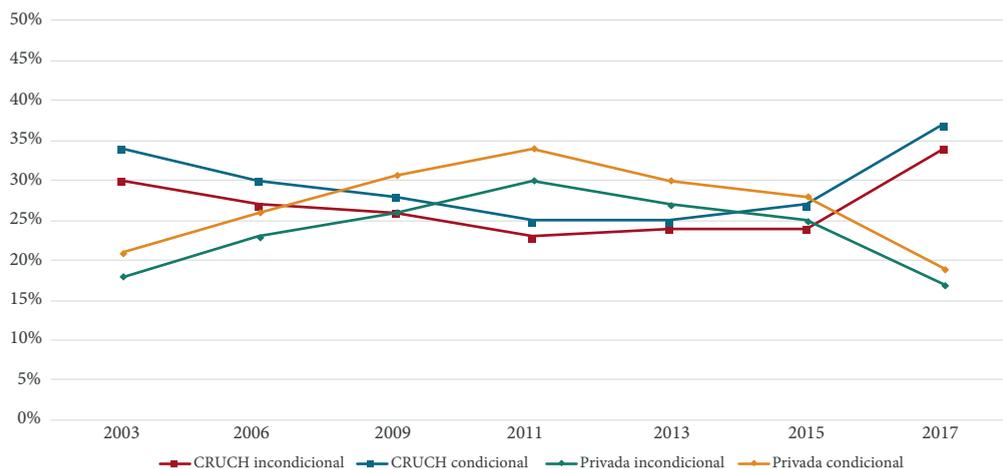


Fuente: elaboración propia.

Para ahondar en el último punto, las Gráficas 3 y 4 presentan la evolución de las tasas de acceso según tipo de institución de educación superior. En general, se observan brechas en las tasas de acceso condicional e incondicional independientemente del tipo de institución. El que la tasa condicional sea superior a la incondicional indica que la expansión ha logrado reducir de manera más importante las barreras de transición desde la educación

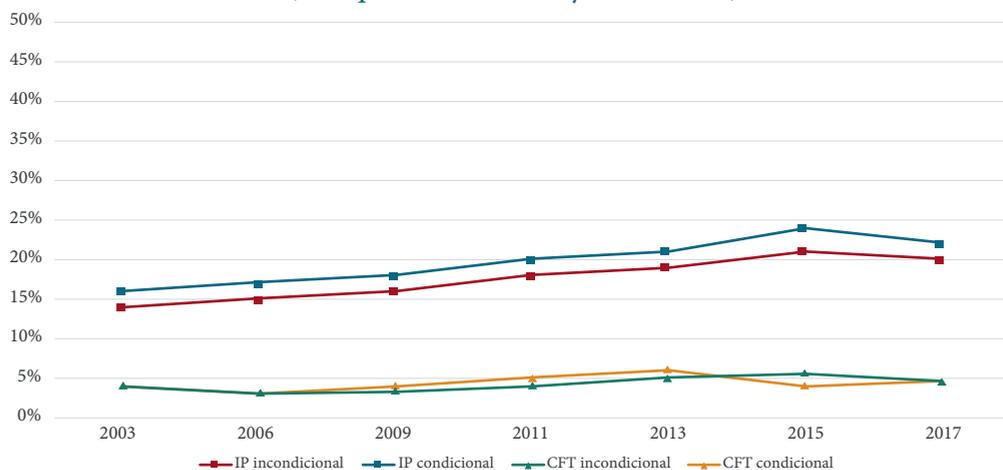
secundaria a la educación superior sin necesariamente reducir la desigualdad en el acceso a niveles educativos más bajos. Sin embargo, dicha brecha se acorta a medida que disminuye el nivel de selectividad, siendo casi imperceptible en los casos de acceso a instituciones técnico-profesionales. En el sector universitario, las brechas tienden a reducirse y a estabilizarse desde 2011, probablemente debido a la masificación de los créditos estudiantiles.

Gráfica 3. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a universidades en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4. Evolución de la tasa de corresidentes (entre 18 y 24 años) que han accedido a instituciones técnico-profesionales en Chile entre 2003 y 2017 (enfoque incondicional y condicional)



Fuente: elaboración propia.

Las gráficas anteriores sugieren que la reciente expansión podría haber tenido un efecto diferente en la desigualdad de acceso dependiendo si miramos a la educación superior a nivel general, según sector o tipo de institución. Así, es posible proponer que la política de créditos estudiantiles ha incentivado la matrícula en ciertas instituciones sobre otras, lo que ha impulsado el crecimiento del sector universitario sobre el técnico-profesional.

Para corroborar el impacto diferencial de la expansión según tipo de acceso, se estimaron modelos de regresión logística y multinomial. De esta forma, se calcularon los efectos de los distintos componentes del origen social (recursos socioculturales y económicos) en la probabilidad de los distintos tipos de acceso. De esta manera, y en relación con la hipótesis de la MMI, la desigualdad cuantitativa se explora a través del acceso al sistema de educación

superior (también denominado como acceso general). En contraparte, el enfoque de la EMI considera la desigualdad cualitativa en términos de acceso a un sector (universitario o técnico-profesional) y tipo de institución.

Las Tablas 3 y 4 muestran los modelos de efectos principales para evaluar la probabilidad de acceso a la educación superior según el enfoque incondicional y condicional, respectivamente. Los coeficientes muestran que la probabilidad de acceso a la educación superior ha aumentado durante todo el periodo, pero especialmente la probabilidad de transitar desde la educación secundaria a la terciaria (enfoque condicional). Además, los coeficientes muestran que los componentes del origen social tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo: es decir, aquellos/as residentes de hogares más privilegiados —ya sea en recursos socioculturales o económicos— tienen mayores probabilidades de acceder a la educación superior que sus pares de hogares menos aventajados.

En relación con el acceso según sector, se reafirma que todos los componentes del origen social tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo; sin embargo, el efecto del origen social es más fuerte en el acceso al sector universitario que al sector técnico-profesional, lo cual está en línea con los hallazgos reportados por Sevilla-Encinas (2018) en relación con la combinación de tendencias entre MMI y EMI. Las diferencias más relevantes se presentan según tipo de institución. Por ejemplo, no se observan coeficientes estadísticamente significativos en el acceso a las universidades tradicionales, lo cual permite sugerir que las barreras de acceso a estas instituciones sobreviven, pese a la expansión y la implementación de la política de créditos estudiantiles.

Es preciso mencionar que todas las variables de control se comportaron de acuerdo con lo esperado. Por ejemplo, la probabilidad

de acceder a educación superior es mayor entre las mujeres y aumenta con la edad. Por el contrario, ésta decae para estudiantes provenientes de hogares más numerosos y/o con jefatura femenina. La pertenencia a un pueblo originario no es estadísticamente significativa, en línea con los hallazgos reportados por Torche (2005), lo cual reafirma la excepcionalidad chilena en este aspecto en el contexto latinoamericano. Ello puede deberse a los cambios metodológicos en los censos de población y vivienda sobre identificación o pertenencia con un pueblo originario; así como a la subrepresentación de esta población en las distintas versiones de la encuesta CASEN. Respecto a la residencia, destaca que más que vivir en una zona urbana, residir en una de las tres mayores áreas metropolitanas del país impacta en mayor medida sobre las probabilidades de acceso, lo cual aporta nuevos datos para entender los procesos de centralización y regionalización en el país. Y, sobre todo, el rol de las universidades regionales en las oportunidades de movilidad social (Aguirre y Matta, 2022).

Estos resultados sugieren que el caso chileno combina las hipótesis sobre la persistencia en la desigualdad de acceso a la educación superior. Por un lado, es cierto que la expansión y la política de créditos estudiantiles han aumentado las probabilidades de acceso al sistema de educación superior y disminuido la desigualdad cuantitativa en términos de la teoría de la MMI. Por otro lado, la desigualdad cualitativa habría aumentado debido a que la política de créditos no ha generado cambios significativos en el rol del origen social en el acceso a las universidades del CRUCH, según lo que pronostica la hipótesis de la EMI. En este sentido, se propone que la expansión ha tenido un efecto polarizador en la estructura del sistema de educación de educación superior, al separar a las universidades tradicionales del resto del espectro institucional.

Tabla 3. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valor-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución (modelo 1 de efectos principales) para corresidentes (entre 18 y 24 años) en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 1: efectos principales	Enfoque incondicional						
	Acceso al nivel	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Año de la encuesta							
CASEN	.034***	.035*	.028**	.003	.015**	.098***	.065**
Recursos socioculturales							
Educación de los padres	.361***	.446***	.169***	.496***	.415***	.198***	.124***
Recursos económicos							
Tenencia de la vivienda	.128***	.171***	.036	.214***	.138***	.103**	-.019
Bienes del hogar	.466***	.512***	.381***	.526***	.533***	.385***	.226***
Ingreso del hogar	.268***	.353***	.088***	.229***	.494***	.042	.059
Variables de control							
Género	-.617***	-.651***	-.543***	-.595***	-.770***	-.430***	-.605***
Edad	.380***	.396***	.347***	.347***	.363***	.292***	.248***
Origen indígena	-.008	-.031	.030	-.057	-.013	.013	.033
Residencia urbana	.004	.036	.026	.022	.026	-.030	.045
Área metropolitana	.043*	.115***	.092**	.379***	.024	.286***	-.011
Tamaño de la familia	-.194***	-.216***	-.152***	-.201***	-.242***	-.135***	-.171***
Hogar biparental	.281***	.329***	-.104	.339***	.305***	-.140	.199
Jefatura femenina	-.055***	-.026	-.125*	.029	-.129*	-.135*	.008
N	133,902	133,902	133,902	124,766	124,766	124,766	124,766

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

Tabla 4. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución (modelo 1) para corresidentes (entre 18 y 24 años) con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 1: efectos principales	Enfoque condicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Año de la encuesta							
CASEN	.047***	.051**	.043***	.017	.003**	.112***	.078***
Recursos socioculturales							
Educación de los padres	.330***	.416***	.133***	.468***	.386***	.164***	.180***
Recursos económicos							
Tenencia de la vivienda	.107***	.148***	.016	.189***	.113**	.082	-.041
Bienes del hogar	.376***	.423***	.282***	.439***	.449***	.288***	.132*
Ingreso del hogar	.221***	.304***	.037**	.181***	.448***	-.006	.008
Control variables							
Género	-.482***	-.521***	-.399***	-.468***	-.645***	-.291***	-.461***
Edad	.370***	.385***	.339***	.335***	.350***	.281***	.236***
Origen indígena	-.004	-.028	.032	-.054	-.011	.014	.036
Residencia urbana	.011	.032	.026	.015	.021	-.022	.049
Zona me- tropolitana	.048*	.120***	.090**	.383***	.019	.285***	-.013
Tamaño de la familia	-.153***	-.176***	-.107***	-.163***	-.204***	-.090***	-.125***
Hogar biparental	.311***	.362***	.124	-.378***	.344***	.165*	.228
Jefatura femenina	-.065	-.037	-.132*	.017	-.144**	-.145*	-.001
N	108,399	108,399	108,399	99,211	99,211	99,211	99,211

* p<0.05; ** p<0.01; ***p<0.001.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

El siguiente paso es probar si la política de créditos estudiantiles ha modificado el efecto del origen social, lo cual se ilustra en las Tablas 5 y 6 a través del cálculo de los efectos de interacción entre los componentes del origen social y los distintos regímenes de la política de

créditos estudiantiles. Es importante aclarar que la fase de masificación fue tomada como categoría de referencia.

En sintonía con los resultados ya presentados, la probabilidad de acceder a la educación superior se ha incrementado luego de

la masificación de los créditos estudiantiles, tanto según el enfoque incondicional como el condicional. Sin embargo, nuevamente se observan diferencias según sector y tipo de institución: los coeficientes para el ingreso a una universidad del CRUCH son estadísticamente significativos, pero a un nivel menos restrictivo. Ello significa que la probabilidad de acceso ha sido afectada en menor medida por la masificación de la política de créditos estudiantiles que el resto de las instituciones. Es posible sugerir que esto se debe a los mecanismos de selección basados sobre el rendimiento y desempeño en las pruebas de admisión (en dicho periodo, la Prueba de Selección Universitaria), los cuales operarían a favor de los sectores más privilegiados.

La masificación de la política de créditos estudiantiles impactó diferencialmente a los componentes del origen social. Como era de esperarse, el efecto del logro educativo de los padres no muestra variaciones estadísticamente significativas en ninguno de los tipos de acceso evaluados (sistema, sector e institución). Contrariamente, y como también era de esperar, sí hubo cambios en el efecto de los diferentes recursos económicos. Por un lado, no hay variaciones significativas en el efecto de la propiedad de la vivienda, con excepción del acceso a una universidad tradicional según el enfoque condicional. En este caso, sí se tornaron más importantes estadísticamente el ingreso y los bienes del hogar tras la implementación del Crédito con Aval del Estado. Por otro lado, en relación con el acceso a las instituciones menos selectivas, la masificación de los créditos estudiantiles disminuyó el efecto del ingreso del hogar.

Los resultados anteriores permiten confirmar que la probabilidad de acceso a la educación superior aumentó durante el periodo entre 2003 y 2017, a la vez que el origen social continúa desplegando un rol estadísticamente significativo. Sin embargo, la política de masificación de créditos estudiantiles no afectó de la misma forma a los distintos componentes del origen social: mientras el efecto de los recursos socioculturales no sufrió modificaciones significativas en el acceso al nivel, sector, ni tipo de institución; la historia es diferente para el caso de los recursos económicos. En este sentido, los bienes y el ingreso del hogar disminuyeron su influencia sobre el acceso a las instituciones menos selectivas, sin modificar las barreras de ingreso a las universidades del CRUCH.

Es posible reafirmar que la expansión ha disminuido la desigualdad de acceso al sistema de educación superior; sin embargo, la masificación de la política de créditos estudiantiles ha incrementado efectivamente la desigualdad, al marcar una línea divisoria entre las universidades tradicionales y el resto de las instituciones del sistema. De esta manera, se confirma que el caso chileno combina las tendencias postuladas por los enfoques de la MMI y de la EMI. Por consiguiente, es posible señalar que la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior persiste en Chile, impulsada por la captación que los sectores más privilegiados hacen de las mejores oportunidades educativas, lo cual Neidhöfer (2019) y Neidhöfer *et al.* (2017) han descrito para otros países latinoamericanos.

Tabla 5. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución incluyendo efectos de interacción entre los componentes del origen social y los regímenes de crédito estudiantil (modelo 2) para corresidentes (entre 18 y 24 años) en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 2: efectos de interacción	Enfoque incondicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Régimen de implementación							
Inicial	-5.405***	-6.393***	-4.251***	-5.754***	-9.305***	-5.756***	.003
Regulatorio	3.066***	3.338***	2.380***	1.401*	3.774***	3.377***	4.579***
Régimen * Educación de los padres							
Inicial* Educación de los padres	.279***	.307***	.287***	.277***	.382***	.365***	-.160
Regulatorio* Educación de los padres	-.021	-.030	-.014	-.015	-.006	-.006	-.088
Régimen * Propiedad de la vivienda							
Inicial* Propiedad de la vivienda	-.071	-.161	.097	-.085	-.277	.064	-.052
Regulatorio* Propiedad de la vivienda	.057	.049	.066	.150*	-.069	.061	.387
Régimen * Bienes del hogar							
Inicial* Bienes del hogar	-.015	-.064	.062	-.094	-.135	.102	.449
Regulatorio* Bienes del hogar	-.185***	-.194**	-.183***	-.190	-.284***	-.106	-.073
Régimen * Ingresos del hogar							
Inicial* Ingresos del hogar	.329***	.401***	.230***	.394***	.581***	.289***	.033
Regulatorio* Ingresos del hogar	-.172***	-.187**	-.124**	-.056	-.215***	-.208***	-.292***
N	133,902	133,902	133,902	124,766	124,766	124,766	124,766

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Nota: todas las variables de control fueron incluidas. El régimen de masificación es considerado como referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

Tabla 6. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-*p*) para el acceso a la educación superior según nivel, vía e institución incluyendo efectos de interacción entre los componentes del origen social y los regímenes de crédito estudiantil (modelo 2) para corresidentes (entre 18 y 24 años) con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017

Modelo 2: efectos de interacción	Enfoque condicional						
	Acceso general	Acceso según sector			Acceso según institución		
		Universitario	Técnico profesional	Universidad tradicional	Universidad privada	IP	CFT
Régimen de implementación							
Inicial	-5.118***	-6.180***	-3.889***	-5.494***	-9.250***	-5.478***	.344
Regulatorio	3.122***	3.458***	2.518***	1.482*	3.863***	3.481***	4.671***
Régimen * Educación de los padres							
Inicial* Educación de los padres	.252***	.277***	.270***	.246***	.347***	.346***	-.175
Regulatorio* Educación de los padres	-.019	-.029	-.013	-.012	-.004	-.003	-.086
Régimen * Propiedad de la vivienda							
Inicial* Propiedad de la vivienda	-.046	-.128	.109	-.049	-.235	.079	-.042
Regulatorio* Propiedad de la vivienda	.049	.043	.055	.145	-.074	.049	.373
Régimen * Bienes del hogar							
Inicial* Bienes del hogar	-.019	-.061	.044	-.096	-.112	.102	.414
Regulatorio* Bienes del hogar	-.150***	-.162***	-.121***	-.158	-.254***	-.066	-.038
Régimen * Ingresos del hogar							
Inicial* Ingresos del hogar	.244***	.387***	.202**	.378***	.578***	.266**	.009
Regulatorio* Ingresos del hogar	-.181***	-.200***	-.140***	-.067	-.226***	-.221***	-.303***
N	108,399	108,399	108,399	99,211	99,211	99,211	99,211

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Nota: todas las variables de control fueron incluidas. El régimen de masificación es considerado como referencia.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de CASEN (2003-2017) (cálculos ponderados).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos es posible responder a las preguntas de investigación. En primer lugar, el origen social sí importa en el acceso a la educación superior; independientemente de la vía o tipo de institución; sin embargo, la reciente expansión y la política

de créditos estudiantiles han disminuido el efecto del origen social en el acceso a este nivel educativo, disminuyendo, a su vez, la desigualdad cuantitativa.

En segundo lugar, el origen social juega un rol más fuerte en el acceso a las instituciones más selectivas, específicamente a las universidades tradicionales. Al respecto, cabe señalar

que el tamaño, la fuerza y la significación estadística de los efectos mostrados, tanto por los recursos socioculturales como por los económicos, son similares en el enfoque incondicional y en el enfoque condicional a la graduación de educación secundaria.

En tercer lugar, las modificaciones en los regímenes de crédito estudiantil no afectaron en la misma medida a los distintos componentes del origen social: por un lado, la democratización de los créditos no modificó el efecto de la educación de los padres sobre el acceso, independientemente del sector o tipo de institución; por otro lado, la masificación de los créditos estudiantiles redujo el efecto de los recursos económicos, específicamente el papel de los bienes e ingresos del hogar en el acceso general y a las instituciones menos selectivas.

A partir de lo anterior, es posible concluir que la expansión y las modificaciones de la política de créditos estudiantiles, si bien han permitido disminuir parcialmente la desigualdad por origen social en el acceso a la educación superior, han aumentado efectivamente la desigualdad en el acceso según sector y tipo de institución. Simultáneamente, lo anterior se traduce en una creciente estratificación dentro del sistema de educación superior en Chile. En este sentido, el sistema se estructura jerárquicamente según el tipo de institución en lugar de ordenarse por sector educativo, de manera que ubica en un polo a las universidades tradicionales completamente separadas del resto de las instituciones.

En relación con la literatura sobre estratificación educativa, es posible reafirmar que la expansión y las modificaciones en la política de créditos estudiantiles han disminuido la desigualdad cuantitativa por origen social en el acceso general a la educación superior, lo cual está en sintonía con la hipótesis de la MMI; a la vez que ha aumentado la desigualdad cualitativa de acceso, en línea con lo señalado por la hipótesis de la EMI. En este sentido, Chile transita desde una jerarquía basada sobre cuánta educación tienes, a una

basada sobre cuál es el tipo de educación a la que tienes acceso, lo cual aporta luces sobre la importancia de las redes de contactos, las oportunidades laborales o el perfil profesional (Mella San Martín y Torres-Cortés, 2023).

A modo de discusión, algunas de las decisiones metodológicas pueden considerarse como limitaciones de esta investigación. Por ejemplo, la aplicación del enfoque de coresidencia ha sido criticado debido a un potencial sesgo a la baja (Emran *et al.*, 2016). Esto, en concreto, se refiere a la restricción de convivencia utilizada en la definición de hogares, que se asocia a una subrepresentación de los hogares conformados recientemente. Sin embargo, se debe recordar que el enfoque de la coresidencia se consideró la solución más adecuada ante la falta de datos adecuados sobre origen social debido al tema de estudio: el acceso a la educación superior es una transición que ocurre relativamente temprano en la vida, que en el contexto latinoamericano generalmente se da antes de la edad de dejar el hogar de origen. Otra posible limitación relacionada con el enfoque de la coresidencia es el efecto que la expansión podría haber tenido sobre la edad de dejar el hogar de origen. Al respecto, no existe consenso, pues se ha demostrado que las desigualdades educativas tienden a mostrar una mayor variabilidad dentro de los países que entre países (Permanyer y Boertien, 2019).

Los hallazgos sirven para ejemplificar las limitaciones del modelo de expansión educativa “a la chilena” y evaluar los efectos de la política de créditos estudiantiles. Así, tanto las oportunidades de ingresar a la educación superior como las posibilidades de acceder al sistema de créditos estudiantiles siguen estando desigualmente distribuidas. Al respecto, algunos estudios han advertido el riesgo de incrementar la estratificación educativa y la segregación socioeconómica de las universidades más selectivas: al incrementar la competencia por ingresar, los estudiantes de origen menos favorecido perderían la oportunidad

frente a estudiantes provenientes de hogares de mayores ingresos (Bucarey, 2018). Investigaciones más recientes incluso cuestionan el efecto de la política de gratuidad: pese al aumento de estudiantes egresados de colegios municipales a las universidades tradicionales, no hubo un aumento sustantivo de estudiantes de primera generación (Mella San Martín y Torres-Cortés, 2023; Espinoza *et al.*, 2022).

Los hallazgos refuerzan la necesidad de seguir explorando el papel de las políticas públicas en la desigualdad en educación superior, no sólo en términos de acceso, sino también, en relación con la permanencia y graduación. De esta manera, se refuerza la necesidad de producir datos de calidad para investigar desigualdad en educación, ya sea a través de

la vinculación de registros administrativos, mediante datos abiertos o con estrategias mixtas. Asimismo, es necesario relevar el rol que juegan las instituciones menos selectivas —particularmente las universidades privadas e institutos profesionales— en ofrecer oportunidades de movilidad social para los estudiantes que representen a la primera generación de su familia con acceso a la educación superior. Para ello, se recomienda considerar aspectos como la reestructuración de los programas de estudio, potenciar el sector técnico-profesional y fortalecer las políticas públicas de bienestar estudiantil que reconozcan no sólo las barreras de acceso, sino también las barreras de tránsito en el sistema educativo.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, Josefa y Juan José Matta (2022), *El aporte de la educación superior a la movilidad social en Chile: un análisis descriptivo*, Documento de Trabajo N°4, Santiago de Chile, Observatorio de Desigualdades Sociales/Universidad Diego Portales.
- ARANGO, María, Stuart Evans y Zaitun Quadri (2016), *Education Reform in Chile: Designing a fairer, better higher education system*, Graduate Policy Workshop, Princeton, Princeton University – Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, en: https://spia.princeton.edu/sites/default/files/content/Chile%20Workshop%20Report_HigherEd%203.15.pdf (consulta: 12 de octubre de 2023).
- AVITABILE, Ciro (2017), “The Rapid Expansion of Higher Education in the New Century”, en María Marta Ferreyra, Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa (eds.), *At a Crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*, Washington DC, Banco Mundial-International Bank for Reconstruction and Development, pp. 47-76. DOI: https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5_ch1
- AYALON, Hannah y Yossi Shavit (2004), “Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited”, *Sociology of Education*, vol. 77, núm. 2, pp. 103-120.
- BAROZET, Emmanuelle (2021), “Reconocimiento por mérito: un techo de cristal para las clases medias”, *Intersecciones*, en: [https://www.intersecciones.org/reaccion/comentario-de-emmanuelle-barozet-merit/?utm_source=](https://www.intersecciones.org/reaccion/comentario-de-emmanuelle-barozet-merit/?utm_source=Masiva&utm_campaign=b9dc0570a0-Semana-3+diciembre_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_817d666ed4-b9dc0570a0-332444673)
- [Masiva&utm_campaign=b9dc0570a0-Semana-3+diciembre_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_817d666ed4-b9dc0570a0-332444673](https://www.intersecciones.org/reaccion/comentario-de-emmanuelle-barozet-merit/?utm_source=Masiva&utm_campaign=b9dc0570a0-Semana-3+diciembre_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_817d666ed4-b9dc0570a0-332444673) (consulta: 12 de octubre de 2023).
- BEHRMAN, Jere R., Alejandro Gaviria y Miguel Székely (2001), *Intergenerational Mobility in Latin America*, Working Paper 452, Inter-American Development Bank, Research Department, en: <https://publications.iadb.org/publications/english/viewer/Intergenerational-Mobility-in-Latin-America.pdf> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- BERNASCONI, Andrés y Fernando Rojas (2003), *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2000*, Santiago de Chile, Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, IESALC Report, Caracas, IESALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395> (consulta: 23 de enero de 2023).
- BRUNNER, José Joaquín (1993), “Higher Education in Chile from 1980 to 1990”, *European Journal of Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 71-84.
- BRUNNER, José Joaquín (2013), *The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America*, OECD Development Centre Working Papers, núm. 319, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/5k40d67178x-en>
- BRUNNER, José Joaquín (2015), “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”, en Andrés Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile:*

- transformación, desarrollo y crisis*, Santiago de Chile, Ediciones UC, pp. 21-107.
- BUCAREY, Alonso (2018), “Who Pays for Free College? Crowding Out on Campus”, *MIT Economics*, en: https://www.semanticscholar.org/paper/Who-Pays-for-Free-College-Crowding-Out-on-Campus-*-Bucarey/80f21491827045485c7fab20c115c5f1c03a867 (consulta: 21 de febrero de 2024).
- BUKODI, Erzsébet y John H. Goldthorpe (2013), “Decomposing ‘Social Origins’: The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children”, *European Sociological Review*, vol. 29, núm. 5, pp. 1024-1039. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- CHANKSELIANI, Maia y Tristan McCowan (2021), “Higher Education and the Sustainable Development Goals”, *Higher Education*, vol. 81, pp. 1-8.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (2012), *IX Encuesta Actores del Sistema Educativo*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, en: <http://www.cide.cl/encuestas.php> (consulta: 12 de octubre de 2017).
- Comisión Ingres (2022), *Cuenta pública año 2021*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: <https://portal.ingresa.cl/wp-content/uploads/2022/05/Cuenta-Publica-2021-sintesis-27042022-1.pdf> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (2022), “Informe tendencias de estadísticas de educación superior de pregrado por sexo”, Santiago de Chile, CNED, en: https://www.cned.cl/sites/default/files/indices_tendencias_de_matricula_genero_2022.pdf (consulta: 10 de enero de 2024).
- CONTRERAS Altman, Alejandra y Elisa Zenteno (2023), *Iniciativas de políticas sobre el derecho a la educación superior en Chile* Caracas, IESALC, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385302> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Decreto Fuerza de Ley N°4 (1981), Fija normas sobre financiamiento de las universidades, Ministerio de Educación Pública-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3621> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- División Observatorio Social (2021), *Diseño muestral de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
- DONOSO, Sofía (2013), “Dynamics of Change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 *Pinguino* movement”, *Journal of Latin American Studies*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- DROTOS, Stephanie M. y Sebnem Cilesiz (2016), “Shoes, Dues, and Other Barriers to College Attainment: Perspectives of students attending high-poverty, urban high schools”, *Education and Urban Society*, vol. 48, núm. 3, pp. 221-244. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124514533793>
- ELLIOT, William, Hyun-a Song e Ilsung Nam (2013), “Small-dollar Children’s Savings Accounts and Children’s College Outcomes by Income Level”, *Children and Youth Services Review*, vol. 35, núm. 3, pp. 560-571.
- EMRAN, M. Shahe, William Greene y Shilpi Forhad (2016), “When Measure Matters: Coresidency, truncation bias, and intergenerational mobility in developing countries”, *Journal of Human Resources*, vol. 53, núm. 3, pp. 580-607.
- ESPINOZA, Oscar, Luis Eduardo González, Luis Sandoval, Noel McGinn y Bruno Corradi (2022), “Reducing Inequality in Access to University in Chile: The relative contribution of cultural capital and financial aid”, *Higher Education*, vol. 83, núm. 6, pp. 1355-1370.
- FERREYRA, María M., Ciro Avitabile, Javier Botero Álvarez, Francisco Haimovich Paz y Sergio Urzúa (2017), “At a Crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean”, *Directions in Development—Human Development*, Washington, DC, Banco Mundial, en: <http://hdl.handle.net/10986/26489>.
- GASPARINI, Leonardo y Pablo Gluzmann (2009), “Estimating Income Poverty and Inequality from the Gallup World Poll. The case of Latin America and the Caribbean”, *IDEAS Working Paper Series*, Munich Personal RePEc Archive, en: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/42928/1/MPRA_paper_42928.pdf (consulta: 12 de octubre de 2023).
- GENTILI, Pablo (2008), “Una vergüenza menos, una libertad más: la reforma universitaria en clave de futuro”, en CLACSO (ed.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 36-51, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf> (consulta: 9 de noviembre de 2019).
- GIBBONS, Stephen y Anna Vignoles (2009), *Access, Choice, and Participation in Higher Education*, CEE Discussion Papers, Londres, London School of Economics and Political Science-Centre for Economics of Education.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2024), “Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). Bases de datos”, Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia, en: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen> (consulta: 20 de febrero de 2024).

- GREGORUTTI, Gustavo, Oscar Espinoza, Luis Eduardo González y Javier Loyola (2016), "What if Privatizing Higher Education Becomes an Issue? The case of Chile and Mexico", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.916605>
- GUZMÁN, Juan Andrés y Gregorio Riquelme (2011, 20 de diciembre), "CAE. Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/> (consulta: 3 de marzo de 2021).
- HOUT, Michael (2006), "Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality", *Sociological Theory and Methods*, vol. 21, núm. 2, pp. 237-252. DOI: <https://doi.org/10.11218/ojjams.21.237>
- JIMÉNEZ de la Jara, Mónica y Francisco Durán (eds.) (2011), *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena (1967-2011)*, Santiago de Chile, Aequalis, Foro de Educación Superior/Corporación Santo Tomás, en: <https://aequalis.cl/wp-content/uploads/2020/06/un-recorrido-por-la-historia-reciente-de-la-educacion-superior-chilena.pdf> (consulta: 10 de octubre de 2023).
- Ley N°18.591 (1987), Normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=29982> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°20.027 (2005), Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239034&idParte=6idVersion=> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°20.370 (2009), Establece la Ley General de Educación, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- Ley N°21.091 (2018), Ley sobre Educación Superior, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, en: <https://bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917485> (consulta: 21 de febrero de 2024).
- LUCAS, Samuel R. (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects", *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690. DOI: <https://doi.org/10.1086/321300>
- LUCAS, Samuel R. (2009), "Stratification Theory, Socioeconomic Background, and Educational Attainment", *Rationality and Society*, vol. 21, núm. 4, pp. 459-511. DOI: <https://doi.org/10.1177/1043463109348987>
- MCCOWAN, Tristan (2004), "The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for equity and quality", *Journal of Education Policy*, vol. 19, núm. 4, pp. 453-472.
- MCCOWAN, Tristan (2007), "Expansion without Equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 53, núm. 5, pp. 579-598.
- MELLA San Martín, Camila (2021), *Between Persistence and Change in Latin America: Did the recent expansion of higher education reduce educational inequality by social origins?*, Tesis Doctoral, Oxford, Universidad de Oxford.
- MELLA San Martín, Camila y Francisca Torres-Cortés (2023), "¿El adiós a 'Los Herederos'? Claves para analizar la reciente expansión de la educación superior en Chile", en Denisse Sepúlveda-Sánchez y Manuela Mendoza (eds.), *El juego de la desigualdad: el legado de Pierre Bourdieu en Chile*, Rancagua, Editorial Mandrágora/Universidad de O'Higgins-Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social, pp. 102-122.
- MÖNCKEBERG, María Olivia (2013), *Con fines de lucro: la escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Debate.
- NEIDHÖFER, Guido (2019), "Intergenerational Mobility and the Rise and Fall of Inequality: Lessons from Latin America", *The Journal of Economic Inequality*, vol. 17, pp. 499-520.
- NEIDHÖFER, Guido, Joaquín Serrano y Leonardo Gasparini (2017), *Educational Inequality and Intergenerational Mobility in Latin America: A new database*, Working Paper 215, Buenos Aires, CEDLAS, en: http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas215.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2018).
- OSSANDÓN, José (2012, 23 de abril), "¿El CAE está volviendo más pobres a los pobres?", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2012/04/23/el-cae-esta-volviendo-mas-pobres-a-los-pobres> (consulta: 21 de julio de 2020).
- PAGER, Devah y Hana Shepherd (2008), "The Sociology of Discrimination: Racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, pp. 181-209. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131740>

- PERMANYER, Iñaki y Diederik Boertien (2019), "A Century of Change in Global Education Variability and Gender Differences in Education", *Plos One*, vol. 14, núm. 2, DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212692>
- PRIETO, Joaquín (2021), "Poverty Traps and Affluence Shields: Modelling the persistence of income position in Chile", *ECINEQ - Society for the Study of Economic Inequality*, en: <http://www.ecineq.org/2021/04/16/poverty-traps-and-affluence-shields/> (consulta: 7 de julio de 2021).
- RAFTERY, Adrian E. y Michael Hout (1993), "Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75", *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.
- SHAVIT, Yossi, Meir Yaish y Eval Bar-Haim (2007), "The Persistence of Persistent Inequality", *Orbilu*, en: <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/29202> (consulta: 19 de enero de 2019).
- SEGURA, Renato (2016, 3 de junio), "El efecto regresivo del Crédito con Aval del Estado (CAE)", *CIPER Chile*, en: <https://www.ciperchile.cl/2016/06/03/el-efecto-regresivo-del-credito-con-aval-del-estado-cae/> (consulta: 13 de octubre de 2023).
- SEVILLA Encinas, Alejandro M. (2018), *Disentangling Inequality of Educational Opportunities: The transition to higher education in Chile*, Tesis Doctoral, Manchester, Universidad de Manchester.
- SISTEMA de Información de Educación Superior (SIES) (2020), "Informe de matrícula en educación superior 2020", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf (consulta: 21 de febrero de 2024).
- SISTEMA de Información de Educación Superior (SIES) (2022), "Informe 2022. Matrícula en educación superior", Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Superior (2023), "Dónde estudiar", en: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/donde-estudiar/> (consulta: 29 de marzo de 2023).
- TORCHE, Florencia (2005), "Unequal but Fluid: Social mobility in Chile in comparative perspective", *American Sociological Review*, vol. 70, núm. 3, pp. 422-450.
- TORCHE, Florencia (2010), "Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America", *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 2, pp. 85-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>
- TORCHE, Florencia y Carlos Costa-Ribeiro (2012), "Parental Wealth and Children's Outcomes Over the Life-course in Brazil: A propensity score matching analysis", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 30, núm. 1, pp. 79-96.
- TORCHE, Florencia y Seymour Spilerman (2008), "Household Wealth in America Latina", en James Davis (ed.), *Personal Wealth from a Global Perspective*, Oxford, Oxford University Press, pp. 150-176.
- TORRES Cortés, Francisca (2019), *Students' Applications to Prestigious Universities after Free Tuition in Chile*, Tesis de Magister, Londres, The London School of Economics and Political Science.
- UNESCO-UIS (2019), "Sustainable Development Goals", en: <http://data.uis.unesco.org/> (consulta: 21 de febrero de 2024).