

¿QUÉ PISTAS NOS PUEDEN ENTREGAR LOS PATRONES DE DESIGUALDAD DE ACCESO PARA REDUCIR EL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE?

**Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono
– Investigación**

*Camila Mella, Universidad Católica de Temuco, camila.mella@uct.cl
Emilio Moya, Universidad Católica de Temuco, emoya@uct.cl*

Resumen

La educación superior en Chile se ha expandido rápidamente como resultado de políticas públicas orientadas a reducir las barreras económicas de acceso. Si bien hoy la matrícula excede los 1.3 millones de estudiantes, lo cierto es que la alta segmentación socioeconómica entre instituciones sugiere que estas políticas públicas han tenido un efecto limitado. El objetivo del estudio fue explorar si las políticas de crédito estudiantil han reducido la desigualdad de acceso a educación superior. La metodología fue cuantitativa y utilizó las versiones de la Encuesta CASEN aplicadas entre 2013 y 2017. La muestra se compuso de jóvenes entre 18 y 24 años que aún residían en su hogar de sus padres. Los orígenes sociales se operacionalizaron en recursos socioculturales y económicos, y se estimaron modelos de regresión logística y multinomial para estimar sus efectos. Los resultados confirmaron el efecto limitado de las políticas de créditos estudiantiles: si bien lograron reducir la desigualdad en el acceso general a la educación superior, este efecto se concentra en las instituciones menos selectivas, sin alterar el acceso a las universidades más selectivas. Se concluye que estas políticas han contribuido tanto a masificar el acceso y como a aumentar la segmentación socioeconómica en educación superior.

Palabras clave: Desigualdad Educativa, Políticas Educativas, Acceso a la Educación Superior, Chile.

Contextualización y objetivo del estudio

La educación superior es considerada uno de los aspectos claves para resolver los problemas de desigualdad en los países en vías de desarrollo al, supuestamente, brindar nuevas oportunidades de movilidad social. En este contexto, políticas públicas en educación superior han priorizado incrementar el acceso (Shavit, Yaish, & Bar-Haim, n.d.) a través de medidas orientadas a disminuir las brechas económicas de ingreso a este nivel educativo. Este es el caso de Chile con la creación del sistema de créditos estudiantiles en la década de 1990.

A nivel general, existe la percepción que esta política ha sido exitosa pues la matrícula ya excede los 1,3 millones de estudiantes (Arango, 2016; SIES, 2023). De este grupo, se destaca, casi el 80 por ciento corresponden a estudiantes de primera generación de sus familias en acceder a la educación superior (CNED, 2022). Sin embargo, la persistente segmentación socioeconómica entre instituciones, además de exiguas tasas de titulación alrededor del 16% (OCDE, 2016) y el creciente número de morosos (Comisión Ingresos, 2022), sugieren que estas políticas públicas han tenido un efecto limitado en reducir la desigualdad en educación superior.

A partir de lo anterior, el objetivo del estudio es explorar si la política de crédito estudiantil ha reducido la desigualdad de acceso a la educación superior en Chile. De esta manera, la



investigación espera contribuir en tres áreas. Desde una perspectiva teórica, se propone una tipología de políticas de créditos estudiantiles para el caso chileno, estableciendo una periodización de tres fases. Asimismo, dialoga con los enfoques de la desigualdad máximamente mantenida (Maximally Maintained Inequality, MMI) o efectivamente mantenida (Effectively Maintained Inequality, EMI). Metodológicamente, se propone y testea una definición más completa de orígenes sociales, identificando recursos socioculturales y recursos económicos (Bukodi & Goldthorpe, 2013) en virtud de los distintos mecanismos en que opera y se (re)produce la desigualdad en educación. Finalmente, en el área de políticas públicas, se proponen medidas para no sólo reducir la desigualdad de acceso, sino que las brechas y limitaciones en el tránsito en educación superior. De esta manera, se espera entregar pistas sobre medidas para reducir el abandono.

Luego de esta breve contextualización, se describe la metodología, especificando datos, variables y estrategias de análisis. Posteriormente, se exponen los principales resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones, destacando las recomendaciones para futuras investigaciones y políticas públicas en educación superior.

Método

El enfoque fue cuantitativo y utilizó las versiones de la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN) realizadas entre 2002 y 2017. La muestra se compuso de jóvenes entre 18 y 24 años, con educación secundaria completa, que aún residían en el hogar de sus padres al momento de la encuesta. Esta estrategia recibe el nombre del enfoque de la co-residencia, planteándose como alternativa a la falta de datos adecuados sobre orígenes sociales (Mella San Martín, 2022).

Para evaluar el acceso a la educación superior, se identificaron dos variables dependientes: el acceso general a educación superior y el acceso según tipo de institución. Cabe mencionar que el sistema de educación superior chileno se constituye de 4 tipos de instituciones: universidades tradicionales pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), universidades privadas (fundadas después de 1980), institutos profesionales y centros de formación técnica (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Los orígenes sociales se operacionalizaron en recursos socioculturales (educación de los padres) y recursos económicos del hogar (disponibilidad de bienes, servicios e ingresos). Las variables de control incluyeron características sociodemográficas a nivel personal y del hogar.

Se realizaron modelos de regresión logística y multinomial para estimar los efectos de los orígenes sociales en los diferentes tipos de acceso. Se calcularon efectos de interacción para calcular la variación del efecto de los orígenes sociales (si la hubiese) en las distintas fases de implementación del sistema de créditos estudiantiles, a saber: régimen inicial (2003), régimen de democratización (2006-2011) y régimen regulatorio (2013-2017).

Resultados

A nivel descriptivo, los resultados muestran que hubo un incremento en la proporción de jóvenes que accedieron a la educación superior entre 2003 y 2017. Sin embargo, existen diferencias según tipo de institución (ver Figura 1). En este sentido, es necesario destacar el crecimiento del sector universitario (por sobre el técnico-profesional) es una característica del caso chileno. Ello, por un lado, ha reforzado el ideal meritocrático según el cual el poseer un título universitario se ha transformado en la manera más legítima para determinar el destino social de una persona (Barozet, 2021). Por otro lado, las políticas de créditos estudiantiles se han centrado y beneficiado al sector universitario pues su asignación depende de la acreditación de la institución de destino. Las diferencias anteriores sugieren un escenario en donde la desigualdad en el acceso es persistente: por un lado, es posible que la desigualdad de acceso al nivel de educación superior puede haber



disminuido, estando en línea con la hipótesis de la MMI. Por otro lado, la desigualdad de acceso según tipo de educación superior podría haber aumentado, en sintonía con el enfoque de la EMI. Para evaluar estas posibilidades, la Tabla 1 presenta el modelo de efectos principales. En ella es posible observar que la política de créditos estudiantiles sufrió importantes modificaciones, las cuales pueden ordenarse en tres períodos principales:

Al inicio de la década se identifica un *régimen inicial* de reducción de las tasas de interés del Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito CORFO. Además, se simplificaron los requisitos administrativos para obtener y/o renovar dichos créditos, junto a la reprogramación de las deudas asociadas al repago.

Entre 2006 y 2011, durante el período más tenso de protesta social, toma lugar el *régimen de democratización*, estableciéndose el *Crédito con Aval del Estado (CAE)*, el cual se puso a disposición de todos los/as estudiantes de educación superior matriculados/as e instituciones acreditadas, tanto públicas como privadas, y adscritas al Sistema de Crédito para Estudios Superiores. A diferencia de los otros préstamos, el Estado opera como garante ante instituciones financieras, cubriendo el arancel de referencia durante los años que dure el programa de estudios.

Luego de las movilizaciones de 2011, comienza el *régimen regulatorio o accountability* del sistema de créditos, equiparándose las tasas de interés al 2 por ciento y las condiciones de repago entre el *Crédito con Aval del Estado* y el *Fondo Solidario de Crédito Universitario* (Guzmán & Riquelme, 2011; Ossandón, 2012; Segura, 2016). Como resultado, hasta 2017, cerca de 94 mil nuevos beneficiarios de CAE se sumaron anualmente, cifra que desciende a cerca de los 65 mil una vez impulsada la política de gratuidad (Comisión Ingres, 2021). Estos préstamos se han distribuido en el sector privado (universidades, institutos profesionales, y centros de formación técnica), transformándose en el mecanismo de financiamiento más utilizado hasta la actualidad (Comisión Ingres, 2022).

Para culminar con esta sección, la Tabla 1 presenta un resumen con las fases de expansión de la educación superior chilena desde 1973, incluyendo periodización, la evolución de la tasa de matrícula neta y el listado de créditos estudiantiles a disposición.

Tabla 1. Etapas de la expansión, evolución de la tasa de matrícula neta y créditos estudiantiles disponibles en la educación superior en Chile desde 1973

Etapas	Período	Tasa de matrícula neta		Créditos disponibles
		Inicial	Final	
Estancamiento inicial	1973-1981	7%	7.2%	
Expansión temprana	1981-1990	7.2%	15%	Crédito Fiscal Universitario
Expansión avanzada	1990-2002	15%	30%	Fondo Solidario y Crédito Corfo
Expansión disputada	2002-2017	30%	52%	Fondo Solidario, Crédito Corfo, Crédito con Aval del Estado

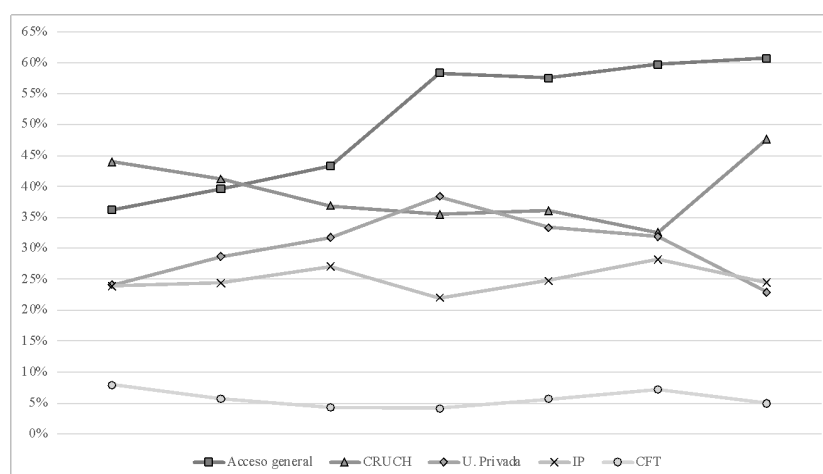
Fuente: Elaboración propia, usando datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO (2019).

Resultados

A nivel descriptivo, los resultados muestran que hubo un incremento en la proporción de jóvenes que accedieron a la educación superior entre 2003 y 2017. Sin embargo, existen diferencias según tipo de institución (ver Figura 1). En este sentido, es necesario destacar el crecimiento del sector universitario (por sobre el técnico-profesional) es una característica del caso chileno. Ello, por un lado, ha reforzado el ideal meritocrático según el cual el poseer un título universitario se ha transformado en la manera más legítima para determinar el destino social de una persona (Barozet, 2021). Por otro lado, las políticas de créditos estudiantiles se han centrado y beneficiado al sector universitario pues su asignación depende de la acreditación de la institución de destino.

Figura 1. Evolución de la proporción de co-residentes con educación secundaria completa que han accedido a algún tipo de educación superior en Chile entre 2003 y 2017





Fuente: Elaboración propia

Las diferencias anteriores sugieren un escenario en donde la desigualdad en el acceso es persistente: por un lado, es posible que la desigualdad de acceso al nivel de educación superior puede haber disminuido, estando en línea con la hipótesis de la MMI. Por otro lado, la desigualdad de acceso según tipo de educación superior podría haber aumentado, en sintonía con el enfoque de la EMI. Para evaluar estas posibilidades, la Tabla 2 presenta el modelo de efectos principales. En ella es posible observar que los coeficientes muestran que la probabilidad de acceso general e institucional a la educación superior ha aumentado, con excepción de las universidades del CRUCH. Ello permite sugerir que las barreras de acceso a estas instituciones sobreviven a pesar de las políticas de créditos estudiantiles. Del mismo modo, se distingue que todos los componentes del origen social tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo: es decir, se confirma que aquellos jóvenes que provienen de hogares con padres más educados o de mayores ingresos tiene mayores probabilidades de acceder a la educación superior.

Estos resultados ratifican que el caso chileno combina ambos enfoques sobre la persistencia en la desigualdad educativa. Por un lado, aumentan las probabilidades de acceso indicando una disminución de la desigualdad cuantitativa en términos de la MMI. Por otro lado, la desigualdad cualitativa habría aumentado pues las políticas de créditos estudiantiles no lograron modificar el peso de los orígenes sociales en el acceso a las universidades del CRUCH. Por ende, se ratificaría la hipótesis de la EMI, pues las oportunidades en educación superior se estratificarían entre las instituciones del CRUCH y el resto.

Respecto a las variables de control es importante mencionar que se comportaron según lo esperado. Por ejemplo, la probabilidad de acceder a la educación superior es mayor entre las mujeres y aumenta con la edad. Por el contrario, ésta decae en el caso de estudiantes provenientes de hogares más numerosos y/o con jefatura femenina. Destaca que la pertenencia a un pueblo originario no es estadísticamente significativa, lo que reafirma la excepcionalidad “estadística” chilena en el contexto latinoamericano.

Tabla 2. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel e institución (Modelo 1) para co-residentes con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017.

Modelo 1: Efectos principales	Acceso general	Acceso según tipo de institución			
		Universidad CRUCH	Universidad privada	IP	CFT
Año de la encuesta	.047***	.017	.003**	.112***	.078***



Recursos socioculturales del hogar					
Educación de los padres	.330***	.468***	.386***	.164***	.180***
Recursos económicos del hogar					
Tenencia de la vivienda	.107***	.189***	.113**	.082	-.041
Bienes del hogar	.376***	.439***	.449***	.288***	.132*
Ingreso del hogar	.221***	.181***	.448***	-.006	.008
Variables de control					
Género	-.482***	-.468***	-.645***	-.291***	-.461***
Edad	.370***	.335***	.350***	.281***	.236***
Origen indígena	-.004	-.054	-.011	.014	.036
Residencia urbana	.011	.015	.021	-.022	.049
Zona metropolitana	.048*	.383***	.019	.285***	-.013
Tamaño familiar	-.153***	-.163***	-.204***	-.090***	-.125***
Hogar biparental	.311***	-.378***	.344***	.165*	.228
Jefatura femenina	-.065	.017	-.144**	-.145*	-.001
N	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)

Continuando con el análisis, es necesario estimar si el efecto de los orígenes sociales ha cambiado tras la implementación del sistema de créditos estudiantiles. Para ello, se propone una periodización de tres fases. La primera o fase inicial se caracteriza por el statu quo de las políticas introducidas en los 90's, con la existencia del Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito Corfo. La segunda fase o régimen de democratización se desarrolla entre 2006 y 2011, estando marcado por la introducción del Crédito con Aval del Estado, el cual se puso a disposición de todo el estudiantado de instituciones acreditadas. Tras las movilizaciones estudiantiles de 2011, la tercera etapa o régimen regulatorio toma lugar entre 2012 y 2017, caracterizándose por la armonización de las condiciones de postulación y repago de los distintos créditos.

La Tabla 3 muestra que la democratización de los créditos estudiantiles ha tenido impactos diferentes sobre los distintos componentes del origen social. No se observan variaciones estadísticamente significativas para el efecto de los recursos socioculturales en ninguno de los tipos de acceso evaluados. Lo opuesto sucede con los recursos económicos: el efecto del ingreso del hogar disminuyó en el acceso a universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Tabla 3. Modelos de regresión logística y multinomial (coeficientes y valores-p) para el acceso a la educación superior según nivel e institución incluyendo efectos de interacción entre los componentes del origen social y los regímenes de crédito estudiantil (Modelo 2) para co-residentes con educación secundaria completa en Chile entre 2003 y 2017.

Modelo 2: Efectos de interacción	Acceso general	Acceso según institución			
		Universidad CRUCH	Universidad privada	IP	CFT
Régimen de financiamiento (ref: régimen de democratización)					
Inicial (2003)	-5.118***	-5.494***	-9.250***	-5.478***	.344
Regulatorio (2013-2017)	3.122***	1.482*	3.863***	3.481****	4.671***
Régimen * Recursos socioculturales (ref: régimen de democratización)					



Inicial*Educación de los padres	.252***	.246***	.347***	.346***	-.175
Regulatorio*Educación de los padres	-.019	-.012	-.004	-.003	-.086
Régimen * Recursos económicos (ref: régimen de democratización)					
Inicial*Propiedad de la vivienda	-.046	-.049	-.235	.079	-.042
Regulatorio*Propiedad de la vivienda	.049	.145	-.074	.049	.373
Inicial*Bienes del hogar	-.019	-.096	-.112	.102	.414
Regulatorio*Bienes del hogar	-.150***	-.158	-.254***	-.066	-.038
Inicial*Ingresos del hogar	.244***	.378***	.578***	.266**	.009
Regulatorio*Ingresos del hogar	-.181***	-.067	-.226***	-.221***	-.303***
N	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.

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

Los resultados anteriores reafirman que la política de créditos estudiantiles ha disminuido el rol de los orígenes sociales en el acceso general a la educación superior, pero no en todo el espectro institucional. Así, el efecto democratizador se concentra en el debilitamiento de las barreras económicas de acceso a las instituciones menos selectivas, mientras que los recursos socioculturales siguen distribuyendo las oportunidades a nivel superior. La línea divisoria entre las universidades del CRUCH y el resto de las instituciones sugiere que la desigualdad por orígenes sociales es persistente y está impulsada por la captación de las mejores oportunidades entre los sectores más privilegiados, tal cual Neidhöfer et al. (2017, 2021) describe para el logro educativo en otros países latinoamericanos.

Conclusiones

Los hallazgos reportados confirman el efecto limitado de la política de créditos estudiantiles respecto a la disminución de la desigualdad de acceso a la educación superior. En primer lugar, se concluye que los orígenes sociales, ya sean recursos socioculturales o recursos económicos, tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo en todos los tipos de acceso evaluados. En segundo lugar, es posible confirmar que las probabilidades de acceso general a la educación superior, no sucede lo mismo a nivel institucional ni según componente de los orígenes sociales. Respecto al impacto de los recursos socioculturales, no hubo una variación significativa en ninguno de los casos evaluados. Respecto al efecto de los recursos económicos, contrariamente, la política de créditos estudiantiles sí logró disminuir su influencia, pero sólo para universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. Las barreras de acceso a las universidades del CRUCH, consideradas las de mejor calidad y las más selectivas, no sufrieron modificaciones significativas.

Lo anterior confirma que, pese a la expansión, la educación superior chilena es persistentemente desigual. Ello, porque combina la reducción de la desigualdad cuantitativa con un aumento de la desigualdad cualitativa, que polariza el sistema de educación superior entre las universidades del CRUCH y el resto. En este sentido, si bien puede ser menos desigual, el sistema de educación superior chileno es más segmentado y elitista. De esta manera, la política de créditos estudiantiles contribuyó a cambiar la discusión sobre desigualdad en educación superior: si antes lo relevante era *la transición desde la enseñanza media*, hoy las expectativas están sobre *el tipo de*



educación superior a la que se puede acceder (ej.: instituciones más prestigiosas). La literatura explica este fenómeno en la capacidad de los grupos más privilegiados para crear nuevas estrategias para seguir concentrando las mejores oportunidades para sí mismo/as, denominándolo *desigualdad impulsada por la parte superior* (Neidhöfer, Ciaschi y Gasparini, 2021).

Estos resultados entregan pistas importantes para reducir el abandono en educación superior. En este sentido, las políticas de financiamiento estudiantil son necesarias, pero no suficientes para reducir la desigualdad. Por ende, las políticas públicas deben apuntar hacia el cierre de las brechas socioculturales entre grupos sociales, las cuales son adquiridas en niveles educativos anteriores, pero son potenciadas por la segmentación socioeconómica del sistema de educación superior. De esta manera, si bien la meritocracia y el esfuerzo personal son necesarios, no son suficientes para reducir la desigualdad si no existen medidas estructurales. Entendiendo que las mayores brechas son socioculturales, se debiesen fomentar políticas de acompañamiento estudiantil, tales como programas de acompañamiento psicosocial y académico, sobre todo en el período de transición a la vida universitaria. Asimismo, los planes de estudio debiesen revisar en términos de contenido y duración, fomentando la integración de registros curriculares que permitan formación continua y la oportunidad de obtener grados intermedios. De la misma forma, el crecimiento de los programas de acceso inclusivo e ingreso remedial serían aconsejables para lograr un tránsito efectivo a la educación superior. En este sentido, se debiese potenciar el involucramiento de organizaciones de la sociedad civil que fomenten la retención y la formación de redes de apoyo. Finalmente, y ante la mayor complejidad que supone un cuerpo estudiantil más numeroso y diverso, los/as docentes debiesen ser capacitados/as en términos de estrategias pedagógicas más efectivas.

Referencias

- Barozet, E. (2021). Reconocimiento por mérito: ¿un techo de cristal para las clases medias? Recuperado desde “Intersecciones: Foros, ideas y democracia”, disponible en: 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
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). *Decomposing ‘Social Origins’: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children*. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039.
- Comisión Ingesa (2022). Comisión Administradora del Sistema de Crédito para Estudios Superiores. Cuenta Pública Año 2021. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de Educación (CNED) (2019). Planes especiales de titulación en Chile. Descripción de la oferta académica. Santiago, Chile.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2015). *Equidad en el sistema de educación superior en Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados*. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-580). Ediciones U
- Kuzmanic, D. (2018). Segregación Socioeconómica en la Educación Superior: Evidencia para Chile. Tesis para optar al grado de Magister de Análisis Económico, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- Lucas, S. R. (2001). *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Mella San Martín, C. (2022). *Between persistence and change in Latin America: Did the recent expansion of higher education reduce educational inequality by social origins?* Tesis para optar al grado de Doctor en Política Social. Universidad de Oxford, Oxford, UK.
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2017). *Educational Inequality and Intergenerational Mobility in Latin America: A New Database* (No. Working Paper 215). Recuperado desde: http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas215.pdf
- Neidhöfer, G., Ciaschi, M., & Gasparini, L. (2021). *Intergenerational mobility in education in Latin America*. CAF Working Paper 2021 (14).
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75*. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Sistema de Información de Educación Superior (SIES) (2023). *Informe de Matricula en Educación Superior 2023*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile

