

Percepciones Sociales de los Estudiantes de Educación Superior de Élite: Un Estudio del Caso Chileno

Social Perceptions of Students in Elite's Higher Education: A Study of the Chilean Case

Cristóbal Villalobos¹, Danilo Kuzmanic², Juan Pablo Valenzuela^{2, 3} y María Luisa Quaresma⁴

¹ Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

² Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

³ Instituto de Educación, Universidad de Chile

⁴ Universidad Autónoma de Chile

Se estudian las percepciones sobre el ingreso a la universidad, el esfuerzo, la meritocracia y las desigualdades sociales en los estudiantes de 8 instituciones de educación superior de élite en Chile. Usando las 1.773 respuestas de un cuestionario aplicado a una muestra estratificada de estudiantes de estas instituciones, se estiman modelos de regresión que controlan las diferencias entre grupos socioeconómicos, tipos de universidad y tiempo de estadía en la institución. Los resultados muestran que es el tipo de universidad el principal eje de diferenciación en estas percepciones, siendo los estudiantes de universidades tradicionales más escépticos de la meritocracia y las explicaciones individualistas que sus pares de universidades privadas emergentes. Además, existe una relativa homogeneidad dentro de cada tipo de universidad, salvo en aquellos ítems relacionados con el ingreso a la universidad. A raíz de esto se concluye que los diferentes tipos de instituciones de élite son una distinción relevante para comprender la diversidad de percepciones que existe entre los que transitan por estos espacios de significativa influencia a nivel nacional.

Palabras clave: percepciones, universidades de élite, desigualdades sociales, meritocracia

This paper studies the perceptions about university access, sense of effort, meritocracy, and social inequalities of students from 8 elite Chilean higher education institutions. Using 1773 responses to a questionnaire that was applied to a stratified sample of students from these universities, regression models that control for differences between socioeconomic groups, types of university and time of stay are estimated. The results show that the type of university is the main axis of differentiation in these perceptions, with traditional university students being more skeptical of meritocracy and individualistic explanations than their peers from emerging private universities. Furthermore, there is a relative homogeneity within each type of university, except in those items related to university entrance. It is concluded that the different types of elite institutions are a relevant distinction for understanding the diversity of perceptions that exist among those who transit through these highly influence spaces at the national level.

Keywords: perceptions, elite's universities, social inequalities, meritocracy

La educación superior no es solo un momento de formación, aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas, técnicas y laborales, sino también un momento privilegiado para la construcción de las identidades sociales y políticas de los estudiantes. Por ello, la vida universitaria es una etapa relevante en la creación y consolidación de las visiones y percepciones, mediante las cuales los sujetos perciben la realidad que los rodea. Desde la publicación del estudio seminal de Newcomb (1943), múltiples investigadores han analizado la relación entre la experiencia universitaria y las percepciones sociales, destacándose especialmente cuatro

Cristóbal Villalobos  <https://orcid.org/0000-0002-1964-7213>

Danilo Kuzmanic  <https://orcid.org/0000-0003-3414-518X>

Juan Pablo Valenzuela  <https://orcid.org/0000-0003-0445-968X>

María Luisa Quaresma  <https://orcid.org/0000-0001-5292-2603>

Los autores agradecen el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Proyecto FONDECYT Regular N° 1170371. Danilo Kuzmanic y Juan Pablo Valenzuela agradecen el apoyo de ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Cristóbal Villalobos, Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Región Metropolitana, Chile. Email: clvillal@uc.cl

aspectos. En primer término, se ha mostrado que la carrera elegida es un aspecto central en la construcción de las percepciones que los estudiantes tienen sobre la sociedad, ya que ciertos campos de estudio inculcan enfoques que alteran el modo en que los estudiantes conciben aspectos como la riqueza, la pobreza o las desigualdades sociales, a través del currículum establecido o las prácticas simbólicas de la institución (Guimond et al., 1989). En segundo lugar, diversos analistas han indicado que la discontinuidad que significa la transición desde el colegio a la universidad propicia la oportunidad para que los estudiantes cuestionen y reformulen sus creencias sobre la sociedad (Gurin et al., 2002), especialmente cuando este tránsito implica un contacto con nuevas realidades sociales, políticas y económicas (Alwin et al., 1991; Antonio, 2001). En tercer término, se ha mostrado que el espacio universitario es considerado —quizás más que la escuela— como un lugar de construcción sociopolítica, donde los estudiantes viven, actúan y se manifiestan sobre el mundo que les rodea (Tsekoura, 2016), lo que también tiende a modificar (o solidificar) algunas de sus percepciones sobre la sociedad (Binder & Wood, 2013). Finalmente, el espacio universitario se entiende regularmente como un paso previo para la inserción a la vida laboral de las personas, especialmente en las sociedades donde la educación terciaria está masificada, por lo que parte de la formación universitaria tiene un componente de comprensión del mundo cultural y social que es relativamente nuevo para los estudiantes (Navarrete Cazales, 2013).

Por todas estas razones, el estudio de las percepciones sociales en la educación terciaria aparece como un tópico de interés en el campo de las ciencias sociales, la educación y los estudios de la juventud. Este estudio se concentró en entender, analizar y explicar las características y dinámicas de cambio de las percepciones sociales de un grupo particular de estudiantes: aquellos que estudian en instituciones de élite. Estas instituciones, caracterizadas por poseer altos niveles de selección, elevados niveles de exigencia, un enfoque global del conocimiento (Quaresma & Villalobos, 2018) y por educar a parte importante de los futuros líderes sociales, económicos y políticos de los países (van Zanten, 2015a; Zimmermann, 2019), pueden considerarse como una "incubadora de la élite". Considerando esto, el análisis partió de la idea de que, en un contexto como el chileno, caracterizado por un proceso de masificación de la educación superior y, a la vez, altos y constantes niveles de inequidad social (Brunner, 2015), las instituciones de educación superior de élite son un lugar potencial de transformación de las percepciones sociales de sus estudiantes. Este potencial de cambio, sin embargo, podría estar mediado por dos aspectos: (a) las características de la experiencia universitaria, siendo relevantes el tiempo de estadía en la universidad/carrera y la configuración del espacio universitario y (b) las experiencias académicas y socioeconómicas previas de los estudiantes. El objetivo central de este estudio fue analizar el potencial de cambio de las percepciones sociales de los estudiantes de las universidades de élite, considerando estos mediadores.

A continuación, se presentan las características de las instituciones de educación superior de élite, mostrando sus principales características, focos formativos y habitus institucionales de estos espacios, para luego describir el concepto de percepciones sociales, analizando el proceso de formación y consolidación de estas percepciones en el contexto de la educación superior de élite.

La Educación Superior de Élite: Una Caracterización

Desde el trabajo seminal de Bourdieu y Passeron (1964), el análisis de las instituciones de élite es un tópico relevante para las ciencias sociales y la educación. En la educación superior, los espacios de élite se configuran a través de la combinación entre carreras y universidades de élite (Quaresma & Villalobos, 2018).

Respecto de las universidades de élite, hay tres principales características que las definen. En primer lugar, estas instituciones desarrollan múltiples procesos de selección de sus alumnos, que operan como potentes barreras académicas y/o socioeconómicas y, en el caso de los Estados Unidos, raciales. Los rigurosos exámenes de ingreso (Karabel, 2005; van Zanten, 2015b), el elevado costo de las mensualidades (Bathmaker et al., 2016), el reducido número de cupos (Wakeling & Savage, 2015), las entrevistas y la exigencia de cartas de recomendación (Friedman, 2018) son algunos de los mecanismos utilizados por las universidades de élite para garantizar la homogeneidad disposicional y "cierre social" (Karabel, 2005) de su público escolar. En segundo lugar, las universidades de élite desarrollan actividades curriculares y extracurriculares focalizadas en la inculcación de un sentido de privilegio (Lareau, 2011) y del espíritu de cuerpo (Bourdieu, 1989) de sus estudiantes, quienes viven su experiencia universitaria no como "un tiempo de rebelión contra las instituciones y sus universidades (...), sino que [como] un tiempo en que los estudiantes reproducen el criterio de evaluación y status que sus universidades comparten" (Warikoo, 2018, p. 12). Finalmente, las universidades de élite se caracterizan por entregar una formación "total, polifórmica y versátil más que una

simple dotación de virtudes académicas" (Darchy-Koechlin et al., 2015, p. 144), promoviendo habilidades no cognitivas, como el sentido de responsabilidad, la humildad, la discreción (Darchy-Koechlin et al., 2015), la resiliencia, la ambición y las capacidades comunicativas y de dominio de los códigos de presentación (Ashley & Empson, 2017), pero también la confianza, la rapidez de pensamiento y la capacidad de argumentación (Mangset, 2015), tanto en Europa (van Zanten, 2010) como en Estados Unidos (Rivera, 2015).

Respecto de las carreras de élite, Bourdieu (1989) identifica dos grupos. Por una parte, están aquellas que sirven para producir y reproducir el capital heredado y el capital político y económico acumulado, ubicándose en la cúspide de la jerarquía social. Estas carreras mantienen vínculos estrechos con el poder económico y político y preparan las futuras élites del país, como derecho, economía y medicina, tal como han mostrado estudios en Chile (Villalobos et al., 2020; Zimmerman, 2019), Francia (van Zanten, 2015b) y Estados Unidos (Warikoo, 2018). Por otro lado, Bourdieu (1989) también identifica aquellas carreras de élite ligadas a la jerarquía cultural, definida en la base del capital de autoridad científica, el reconocimiento intelectual o la expresividad artística. Aunque varían de acuerdo a los contextos, estudios anteriores han destacado el rol que pueden jugar en este sentido carreras como literatura, filosofía o, en ciertos países, la física o la astronomía (Bourdieu & Passeron, 1964; Winkler & Sackmann, 2020).

En general, la literatura existente sobre carreras y universidades de élite se ha concentrado en estudiar las características, configuraciones y dinámicas de estos espacios (Ashley & Empson, 2017; Bathmaker et al., 2016; Soulas, 2018; van Zanten, 2010, 2015a; Winkler & Sackmann, 2020), prestando menos atención a las actitudes y percepciones de sus estudiantes. Profundizar en este conocimiento parece importante a lo menos por dos motivos. Por un lado, los estudiantes que asisten a establecimientos de élite serán, con alta probabilidad, parte de las futuras élites del país, sobre los cuales recaerán "(...) todo o tipo de imputaciones de responsabilidad y capacidad acerca del devenir de los Estados o de las sociedades (...)" (Joignant & Güell, 2011, p. 12). Por otra parte, la literatura ha mostrado que las élites, cuando asumen responsabilidades de poder en los diferentes campos, actúan de acuerdo con las concepciones modeladas o reforzadas en su contexto universitario, guiándose por nociones de mérito, justicia, diversidad y desigualdad forjadas durante su estadía en la universidad (Warikoo, 2018), por lo que comprender sus percepciones sociales parece un tópico de alto interés.

Percepciones Sociales de los Estudiantes de la Élite: Estado del Arte

El estudio de las percepciones sociales de estudiantes de instituciones de élite ha sido desarrollado especialmente en Europa y Estados Unidos. En un estudio de los estudiantes de Oxford y Sciences-Po, Allouch et al. (2016) analizan los discursos sobre temas como las desigualdades sociales, el mérito o la legitimidad de las redes en el acceso al trabajo. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una percepción de que existen injusticias sociales, de que viven en un mundo polarizado entre clases socioeconómicas y que sus trayectorias de vida están condicionadas por las desigualdades sociales. Pero, al mismo tiempo, estos estudiantes creen con firmeza que merecen el lugar que ocupan.

Adicionalmente, Allouch et al. (2016) sugieren que, además del discurso del mérito y talento, los estudiantes de élite en Francia y Reino Unido adoptan nuevos principios justificativos del privilegio, basados en la idea de responsabilidad, que les permite "resolver la tensión entre el carácter exorbitante de los bienes y recursos que derivan de su posición social y la consciencia de la desigualdad del sistema escolar" (Allouch et al., 2016, p. 87). La forma de desarrollar este discurso es diferenciada para ambos países. Por un lado, los estudiantes de Francia le atribuyen un cariz social, percibiendo la responsabilidad como instrumento al servicio del interés general y de la ciudadanía. En contraste, los estudiantes en Inglaterra desarrollan una noción de responsabilidad individual, que involucra al mismo tiempo un componente de realización personal y de servicio para el bien común, lo que se traduce en el involucramiento en acciones de la economía social y solidaria a nivel internacional. Este ideal de participación comunitaria sirve a las élites británicas para mostrar a la comunidad que también ella puede beneficiarse de sus privilegios de clase (Howard, 2013). Además, les sirve como oportunidad de "expiar su culpa" (Kenway, 2013) sin poner en riesgo el orden social en que asienta su estatuto y sin implicar tampoco una reducción de sus privilegios.

Otro estudio que reflexionó sobre este tema fue el de Tenret (2008), donde se analizaron las percepciones sobre el mérito de los alumnos de élite académica y social que asisten a la educación superior francesa. Los resultados mostraron que, en comparación con los estudiantes de universidades masificadas, los alumnos de instituciones de élite eran más conscientes de las desigualdades sociales y, al mismo tiempo, eran mucho menos escépticos en reconocer el valor del diploma académico en la configuración de estas desigualdades. Sin

embargo, los estudiantes se mostraron moderadamente críticos de la meritocracia, no poniendo en jaque los principios de este mecanismo. Finalmente, es importante mencionar que los estudiantes declararon que las falencias de la meritocracia se debían, principalmente, a factores externos al sistema escolar, como la desigualdad de acceso a la información de las familias. Así, y tal como muestra el estudio de Power et al. (2016), los jóvenes de élite reconocen la importancia de la familia en el acceso a estas vías de excelencia, siendo favorables a una mayor igualdad de oportunidades y considerando justas, pero todavía insuficientes, las iniciativas de apertura social de estas instituciones.

En Estados Unidos, el tema del mérito en instituciones de educación superior de élite ha sido también problematizado por varios autores. Karabel (2005), en un estudio sobre las *Big Three* (Harvard, Princeton y Yale), mostró cómo estas universidades han adoptado por décadas el concepto de mérito, aunque han cambiado sus criterios de ingreso en función de los "(...) valores e intereses de los que tienen el poder para imponer sus ideales culturales" (p. 5), abriéndose a poblaciones históricamente excluidas, como los judíos, los afroamericanos y las mujeres. Más recientemente, el estudio de Warikoo (2016), que buscó entender el significado de meritocracia para los universitarios blancos de Harvard y Brown, así como la percepción de estos frente a la apertura de estas prestigiosas universidades a las minorías raciales y étnicas, comparó sus percepciones con las de los alumnos de la elitista universidad inglesa de Oxford. Los universitarios estadounidenses, contrariamente a sus pares de Oxford, comparten una concepción amplia de mérito, defendiendo que este no se restringe a la excelencia académica, sino que incluye otras dimensiones, como la excelencia musical o deportiva, en línea con lo encontrado por Binder y Abel (2019) en Harvard y Stanford. Asimismo, los estudiantes estadounidenses reconocen la existencia de un cierto mérito colectivo que Warikoo (2018) señala, sin embargo, es valorado por su impacto en ellos mismos y no por su justicia social. Igualmente documentado en este estudio es el apoyo que los universitarios estadounidenses de Harvard y Brown entregan a las políticas de acción afirmativa respecto de la admisión de minorías raciales, en contraste con los colegas británicos, para quienes el criterio racial o étnico no debe ser un factor de admisión. La justificación de los universitarios estadounidenses se basa, de nuevo, en el enriquecimiento cultural que esta apertura representa a la diversidad para los alumnos de su respectivo campus (Warikoo, 2018).

El Sistema Universitario Chileno y las Universidades y Carreras de Élite

Dentro de los países de América Latina, Chile puede ser considerado un caso paradigmático que da cuenta de una reciente masificación de la educación superior (Brunner & Ganga, 2016). En poco más de tres décadas, este país ha elevado su cobertura de escolaridad de pregrado desde el 8% en 1980 al 53% en 2015 (Espinoza & González, 2015), al mismo tiempo que ha visto disminuir la brecha de acceso a la universidad entre los quintiles de ingreso más bajos y más altos (Brunner & Miranda, 2016), lo que ha generado una reducción de la segregación socioeconómica en casi todo el sistema terciario, con la excepción del 5% de mayor nivel socioeconómico, que aún se encuentra altamente segregado en la educación superior del país (Kuzmanic et al., 2021).

El proceso de masificación chileno se ha desarrollado a partir de ciertas particularidades. La primera es que el crecimiento explosivo de la matrícula en la educación terciaria ha sido absorbido sobre todo por instituciones privadas (Espinoza & González, 2015). Actualmente, más del 60% del total de los estudiantes de educación superior se encuentran en una institución privada, constituyendo una de las tasas más altas de América Latina (Brunner & Villalobos, 2014), lo que ha desdibujado el rol de la educación pública en el sistema de educación superior del país (Simbürger & Guzmán-Valenzuela, 2020). En segundo lugar, la masificación se ha desarrollado sin mayor regulación de parte del Estado (Espinoza, 2017), lo que ha generado un progresivo proceso de segmentación y heterogeneización de la oferta educativa de nivel superior. Finalmente, el sistema de educación superior chileno se ha configurado cada vez con mayor claridad como un sistema educativo segmentado, donde existen ciertas instituciones que tienen como función principal educar a las masas, mientras otras pocas tienen como foco principal entrenar a las élites (Brunner, 2012). Con altos niveles de selectividad, puntajes altos en rankings nacionales y una sobrerrepresentación de estudiantes de niveles socioeconómicos (NSE) altos y provenientes de colegios particulares pagados (Muñoz & Blanco, 2013), las instituciones de élite chilenas se constituyen como un espacio relevante para estudiar las percepciones sociales sobre la equidad, mérito y justicia en uno de los países con mayores niveles de desigualdad en el mundo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017).

Hasta la fecha, la producción académica sobre instituciones de educación superior de élite en Chile ha sido limitada. En un ensayo interpretativo, Brunner (2012) identificó dos grandes grupos. El primero estaba

compuesto por la Universidad de Chile (UCH) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), las dos instituciones más antiguas y con mejor ubicación en los rankings internacionales, donde se tienden a concentrar parte importante de las figuras prominentes de la vida política, la intelectualidad y los altos ejecutivos del país, especialmente en carreras como derecho e ingeniería, lo que ha sido corroborado por distintos estudios empíricos (Chiappa, 2019; Joignant & Güell, 2011; Villalobos et al., 2020; Zimmerman, 2019). El segundo grupo es constituido por universidades privadas creadas en el marco del proceso de privatización del sistema ocurrido en los últimos 30 años y ligadas a grupos empresariales, como la Universidad Adolfo Ibáñez (UAI), o a grupos católicos neoconservadores, como la Universidad de Los Andes (UANDES) o la Universidad del Desarrollo, que destacan en carreras ligadas al ámbito médico o a la economía. A pesar de no estar situadas en el *top* de los rankings académicos (Zimmerman, 2019), estas instituciones concentrarían a parte importante de la futura élite, que busca un espacio cerrado de socialización cultural y social y de creación de redes de relaciones (Brunner, 2012).

Aunque este cúmulo de información ha servido para identificar y caracterizar a las instituciones de educación de élite, hasta la fecha no hay investigaciones que se hayan focalizado en analizar las percepciones de los estudiantes de instituciones de educación superior de élite, objetivo principal de este estudio.

Método

Muestra

Para estudiar las percepciones sociales de los estudiantes de universidades y carreras de élite se realizó un muestreo bietápico. Las unidades primarias fueron las universidades y las carreras, seleccionando en forma intencionada ocho casos de estudio, previa autorización de los/as directivos/as de cada institución. Estos ocho casos, correspondientes a cinco universidades y seis carreras distintas, buscaron dar cuenta de la heterogeneidad de las instituciones de educación superior de élite del país.

Se eligieron las dos instituciones más prestigiosas del país (UCH y PUC), una universidad pública de elevada calidad académica, pero menos selectiva socialmente (USACH) y dos instituciones privadas más nuevas, asistidas esencialmente por alumnos pertenecientes a las élites económicas chilenas y egresados de colegios particulares pagados (UAI y UANDES), denominadas por Muñoz y Blanco (2013) como universidades altamente elitistas. Al nivel de las carreras, se buscó representar una cierta heterogeneidad, incorporando carreras históricas de la élite, cuyos egresados ocupan posiciones de poder en la esfera política y económica (derecho, ingeniería comercial), carreras con alto reconocimiento y prestigio social e igualmente garantes de elevados ingresos futuros (ingeniería civil, medicina) y carreras que, sin poseer alto estatus, tienden a ser preferidas por segmentos particulares de las élites culturales y sus herederos (actuación, literatura), cuya posición de clase les permite compartir aspiraciones que obedecen más al principio del placer que de la realidad (Bourdieu & Passeron, 1964). La información de la muestra levantada en cada caso se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Universidades y Carreras de Élite

Caso	Universidad	Carrera	<i>n</i>
1	Universidad de Chile (UCH)	Ingeniería comercial	274
2	Universidad de Chile (UCH)	Derecho	337
3	Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Actuación	180
4	Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Ingeniería civil	416
5	Universidad de Santiago (USACH)	Medicina	329
6	Universidad de los Andes (UANDES)	Medicina	404
7	Universidad de los Andes (UANDES)	Literatura	49
8	Universidad Adolfo Ibáñez (UAI)	Ingeniería comercial	348

Las unidades secundarias fueron secciones de cada unidad primaria, seleccionando aleatoriamente a dos secciones de cursos para cada año de carrera. En cada sección seleccionada se encuestó a la totalidad de los estudiantes. En total, se encuestaron a 2.337 alumnos. Sin embargo, dada la tasa de no-respuesta en las

preguntas aquí analizadas, la cantidad de casos válidos para el análisis fue de 1.773 observaciones. En el caso de las carreras con número reducido de estudiantes (actuación y literatura) se decidió realizar una aplicación censal.

Instrumento

Se construyó un cuestionario de 44 preguntas que incluyó información sobre el origen socioeconómico de los estudiantes, historia familiar, trayectoria académica, gustos y consumos culturales y percepciones sobre la vida universitaria. Adicionalmente, se incluyeron preguntas específicas que constituyeron el foco de análisis de este estudio y que se centraron en distintas dimensiones que dan cuenta de las percepciones sociales de los estudiantes, como los factores de éxito académico de los participantes, las percepciones sobre la meritocracia y las nociones sobre los determinantes de la desigualdad y la pobreza.

VARIABLES DE RESULTADOS

Como variables de resultados se utilizaron cuatro preguntas, que dan cuenta de distintas percepciones de los estudiantes de élite sobre aspectos como el mérito, la desigualdad o la pobreza y que fueron extraídas de diversos estudios nacionales e internacionales (Allouch et al., 2016; Castillo et al., 2012; Darchy-Koechlin et al., 2015; Quaresma & Zamorano, 2016; Tenret, 2008) y adaptadas a la realidad chilena. Estas preguntas se subdividen en ocho variables de resultados, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Percepciones y Variables de Resultados

Pregunta	Variable	Tipo	Ítem
A tu juicio, ¿qué factores te ayudaron a ti a entrar a esta carrera en esta universidad?	Factores internos	Continua entre 0 y 1	Tener fuerza de voluntad y ambición Estudiar de forma constante, esforzada y responsable. Saber gestionar eficazmente los tiempos de estudio y ocio. Ser perfeccionista y detallista. Tener vocación por la profesión. Tener claros mis proyectos profesionales de futuro.
	Factores familiares	Continua entre 0 y 1	Pertenecer a una familia con altos niveles de escolaridad. Pertenecer a una familia de altos ingresos económicos.
	Factores escolares	Continua entre 0 y 1	Tener profesores competentes y rigurosos en el colegio. Colegio que motiva a los alumnos y premia el mérito.
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	Esfuerzo	Dicotómica	Estudiar en la universidad es un premio al esfuerzo.
	Privilegio	Dicotómica	Estudiar en la universidad es un privilegio de pocos.
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	Meritocracia	Dicotómica	Una sociedad es justa cuando el éxito y el fracaso de las personas es consecuencia de sus méritos.
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?	Factores individuales	Continua entre 0 y 1	La desigualdad existe porque no todos quieren trabajar o esforzarse. La desigualdad existe porque existen diferencias de capacidades o inteligencia entre las personas. La pobreza es consecuencia de los vicios sociales, como el alcoholismo o las drogas.
	Factores estructurales	Continua entre 0 y 1	La desigualdad existe porque las personas no se unen para terminar con ella. La pobreza es consecuencia de la falta de ayuda económica del gobierno a los pobres.

La primera pregunta busca entender la percepción de la experiencia personal del entrevistado respecto a su éxito académico, representado aquí por los factores que facilitaron su ingreso a la carrera y universidad, considerando como base el estudio de Allouch et al. (2016), y utilizando una escala de 2 puntos (0 = *No*; 1 = *Sí*) en 10 afirmaciones. A partir de un análisis de componentes principales de las respuestas a esta pregunta, se construyeron tres variables de resultados: (a) factores internos ($\alpha = 0,76$), (b) factores familiares ($\alpha = 0,73$) y (c) factores escolares ($\alpha = 0,67$). La primera variable incluye ítems que posicionan al individuo como el

responsable de su éxito. En contraste, la segunda variable atribuye el ingreso a la universidad a la familia y sus capitales, mientras que la tercera variable concentra las afirmaciones en los factores escolares como la variable crítica que permitió el ingreso a la universidad. Se construyó un índice correspondiente a la fracción del máximo de acuerdo que puede estar con las afirmaciones que componen cada variable, variando entre cero y uno.

La segunda pregunta indaga sobre la importancia del esfuerzo y el privilegio en el acceso a la universidad desde una perspectiva más general, tomando como base el estudio de Tenret (2008). A partir de esta pregunta se construyen dos variables. La primera se extrae de una afirmación que señala que "estudiar en la universidad es un premio al esfuerzo", mientras que la segunda se extrae de la afirmación de que "estudiar en la universidad es un privilegio de pocos". En ambos casos las posibles respuestas eran "Muy en desacuerdo", "En desacuerdo", "De acuerdo" y "Muy de acuerdo". Para simplificar el análisis, se construyó una variable dicotómica que donde 1 representa "De acuerdo" y "Muy de Acuerdo".

La tercera pregunta analiza el papel que el mérito debe asumir para que una sociedad sea justa, como una extrapolación del estudio de Quaresma y Zamorano (2016). Nuevamente, se construye una variable dicotómica, donde 1 aglutina las opciones "De acuerdo" y "Muy de Acuerdo" acuerdo con la afirmación de que "una sociedad es justa cuando el éxito y el fracaso de las personas es consecuencia de sus méritos".

Finalmente, la cuarta pregunta se focaliza en las percepciones de los estudiantes sobre la desigualdad y la pobreza, inspirados en Castillo et al. (2012). A partir de un análisis de componentes principales, se distinguen dos variables: (a) factores individuales ($\alpha = 0,68$) y (b) factores estructurales ($\alpha = 0,42$) que siguen la ya clásica división propuesta por Heider (1958). En el primer caso se atribuye a las personas la responsabilidad de la pobreza y la desigualdad, mientras que en el segundo aquellos fenómenos son consecuencia de factores sociales, como son la débil movilización ciudadana o la falta de apoyo gubernamental. Siguiendo la misma metodología anterior, se construyeron dos variables continuas que corresponden a la fracción del máximo puntaje que se podría alcanzar para cada uno, variando entre 0 y 1.

Variables Independientes

Tres variables se utilizaron como controles (mediadores) de las percepciones sociales. En la Tabla 3 se describe cada una de estas variables, su forma de operacionalización y distribución en la muestra.

Tabla 3
Variables Independientes

Variable	Operacionalización	Distribución
Tipo de universidad	Tradicional: UCH, PUC y USACH No Tradicional: UAI y UANDES	66% 34%
Periodo	0: Estudiantes de 1 ^{er} año 1: Estudiantes de 2 ^o y 3 ^{er} año 2: Estudiantes de 4 ^o año o más	21% 40% 39%
Nivel socioeconómico	1 ^{er} tercil de índice de NSE 2 ^o tercil de índice de NSE 3 ^{er} tercil de índice de NSE	33% 33% 33%

La primera variable se refiere al tipo de universidad y carrera de élite en la que se encuentran los estudiantes. Se distinguen dos grupos de instituciones: por una parte, las llamadas "universidades tradicionales", compuestas por la UCH, la PUC y la Universidad de Santiago (USACH), y, por otra parte, las "universidades no tradicionales", que incluyen a la UAI y la UANDES. Estudios anteriores (Brunner, 2012; Muñoz & Blanco, 2013; Villalobos et al., 2020) han mostrado cómo estos dos grupos son dos espacios distintos de formación de las élites.

Una segunda variable dice relación con el tiempo de estadía que los estudiantes llevan inmersos en su entorno universitario. Para estudiar esta variable, se definieron tres periodos de tiempo: Periodo 1, que contempla a los estudiantes de primer año, Periodo 2, correspondiente a los estudiantes de segundo y tercer

año y Periodo 3, que abarca a los que llevan cuatro años o más. El objetivo de esta variable fue analizar cómo la exposición constante a un cierto ambiente social (en este caso, al ambiente universitario) podría generar cambios en las percepciones de los estudiantes.

La tercera y última variable dice relación con el origen socioeconómico del estudiante. Para evaluar este aspecto, se construyó un índice a partir de dos variables: (a) la escolaridad y ocupación del padre y de la madre y (b) el origen del financiamiento de sus estudios como aproximación a los recursos económicos de la familia. Por medio de un análisis de componentes principales, se construyó un índice de NSE, dividiéndose la muestra en terciles de este índice.

Procedimiento

Los participantes dieron su asentimiento a responder el cuestionario, firmando un consentimiento informado donde se explicitaron los objetivos de la investigación y la forma de tratamiento de los datos, garantizando el anonimato y confidencialidad. La encuesta se aplicó entre marzo y septiembre de 2018 y fue autoaplicada en forma presencial en las instituciones, tomando, en promedio, 30 minutos en ser respondida.

Análisis de Datos

Un análisis descriptivo de las ocho variables de resultado sería suficiente para capturar las percepciones sociales del grueso de los estudiantes en estas instituciones y carreras. Sin embargo, para profundizar en las diferencias según tipo de universidad, tiempo de exposición y NSE, estas fueron estimadas mediante un modelo de regresión lineal, controlando factores externos al marco aquí propuesto. Para esto, se estimó el modelo representado en la ecuación 1, donde $Puntaje_{vic}$ es el puntaje en la variable v del estudiante i que estudia la carrera c . La variable $Tradicional_{ic}$ corresponde a una variable dicotómica que indica si el estudiante asiste a una universidad Tradicional y $Periodo_{ic}$ identifica el periodo en el que se encuentra el estudiante. Por su parte, NSE_{ic} es un vector de variables dicotómicas indicando al tercil del índice de NSE al que pertenece. En cuanto a las variables de control, φ_{vc} es un efecto fijo por carrera y X_{ic} es un vector que incluye su sexo, edad, si es su primera vez en la universidad, un índice de responsabilidad académica en el colegio, su rendimiento académico autorreportado en el colegio y en la universidad, región de procedencia, dependencia y orientación religiosa del colegio y las variables socioeconómicas incluidas en la construcción del índice. Por lo tanto, los coeficientes β_{1v} , β_{2v} y β_{3v} capturan las diferencias condicionales entre estudiantes de diferente grupo de universidad, con diferente tiempo en ella y de diferente origen socioeconómico, respectivamente. Finalmente ε_{icv} es el error del modelo, el cual se asume que se distribuye de forma normal, con media igual a cero y desviación estándar igual a σ_{ei} , y es independiente entre observaciones.

$$Puntaje_{vic} = \alpha_{0v} + \beta_{1v}Tradicional_{ic} + \beta_{2v}Periodo_{ic} + \beta_{3v}'NSE_{ic} + \gamma_v'X_{ic} + \varphi_{vc} + \varepsilon_{icv} \quad (1)$$

Dos debilidades de esta metodología deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados de esta investigación. En primer término, si bien se incluyen efectos fijos de cada carrera, no coinciden exactamente las mismas carreras en ambos tipos de universidades, dificultando, por tanto, la comparación entre ambos grupos. Para abordar este problema, se corroboran los resultados con los que se obtienen al reducir la muestra a las carreras de ingeniería comercial y medicina, únicas carreras incluidas en ambos tipos de universidad. En segundo término, no se sigue a una misma cohorte de estudiantes, sino que se comparan diferentes estudiantes en los distintos periodos. Esto impide determinar causalmente el impacto de la experiencia universitaria sobre las percepciones de los estudiantes, solamente pudiendo trazar ciertas tendencias respecto a este punto.

Resultados

En la Tabla 4 se muestra la estadística descriptiva (promedio, desviación estándar e intervalo de confianza) de las ocho variables de resultados. Como se puede observar, los factores internos y escolares son los más destacados por los estudiantes para explicar su ingreso a la carrera, siendo estos promedios mayores al promedio del índice de factores familiares. Esta diferencia es estadísticamente significativa al comparar los intervalos de confianza de ambas variables. Esta percepción, que enfatiza los factores personales, es menos fuerte cuando se analiza la percepción de los estudiantes sobre el acceso a la universidad desde una perspectiva general (no personal), ya que cerca de la mitad (49,6%) no cree que este sea un premio al esfuerzo, mientras que una gran mayoría (78,4%) lo considera un privilegio de pocos. Por otro lado, la idea de la meritocracia como promotora de la justicia social se encuentra bastante extendida, ya que el 76,4% de los

encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Finalmente, cuando analizan las causas de la desigualdad y la pobreza, los estudiantes tienden a privilegiar los factores estructurales por sobre los factores individuales.

Tabla 4
Descripción de las Variables de Resultados

Variable	Media	DE	Intervalo de confianza
Factores de ingreso			
Internos	0,701	0,202	0,692, 0,710
Familiares	0,600	0,304	0,586, 0,614
Escolares	0,709	0,247	0,698, 0,721
Acceso a la universidad			
Premio al esfuerzo	0,496	0,500	0,473, 0,520
Privilegio de pocos	0,784	0,411	0,765, 0,804
Meritocracia	0,764	0,425	0,744, 0,784
Desigualdad y pobreza			
Individuales	0,305	0,222	0,295, 0,316
Estructurales	0,538	0,222	0,527, 0,548

$n = 1773$

Estos resultados sugieren planos aparentemente ortogonales en la construcción de estas percepciones. Así, pareciera ser que los estudiantes de la educación superior de élite tienen percepciones generales que enfatizan los factores estructurales, pero, cuando se realizan evaluaciones de la situación personal, estos tienden a desarrollar percepciones que enfatizan sus propias cualidades. Esto podría estar indicando que, dentro del sistema de percepciones de estos estudiantes, coexisten matrices de evaluación distintas, pudiendo, por lo tanto, no haber una coherencia lineal en la relación entre tipos de percepciones.

Ahora bien, para analizar la relación entre tipo de universidad, tiempo de exposición y NSE respecto de las percepciones sociales, a continuación se presentan regresiones diferenciadas para los cuatro grupos de preguntas. En la Tabla 5 se muestran las estimaciones de los coeficientes β_1 , β_2 y β_3 de la ecuación (1) relacionados a los factores que estarían detrás de su ingreso a esa universidad y carrera, omitiendo la variable dicotómica asociada al primer tercil del NSE. Los resultados muestran una propensión significativamente menor en las universidades tradicionales a atribuir su ingreso a características propias, reduciéndose también dicha propensión en los estudiantes que llevan más tiempo en su carrera (columna 1). En efecto, estudiar en una universidad tradicional reduce este índice en 0,23 desviaciones estándar, mientras que pasar de un periodo a otro lo reduce en 0,16 desviaciones estándar. Por el contrario, esta variable no muestra diferencias entre NSE.

Tabla 5
Percepción sobre los Factores de su Ingreso a la Universidad y Carrera Elegidas

	Factores individuales			Factores familiares			Factores escolares		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
NSE 2	-0,016 (-0,98)	-0,001 (-0,07)	-0,025 (-1,05)	0,052* (2,37)	-0,011 (-0,38)	0,004 (0,13)	0,010 (0,45)	0,039 (1,33)	0,029 (0,95)
NSE 3	-0,009 (-0,40)	0,007 (0,25)	-0,013 (-0,46)	0,023 (0,81)	-0,039 (-1,15)	-0,023 (-0,66)	0,015 (0,52)	0,027 (0,77)	0,010 (0,28)
Tradicional	-0,046*** (-3,94)		-0,046*** (-3,91)	0,002 (0,12)		0,003 (0,20)	-0,008 (-0,50)		-0,008 (-0,52)
Periodo	-0,032*** (-4,17)	-0,032*** (-4,17)		0,004 (0,41)	0,004 (0,40)		-0,005 (-0,50)	-0,005 (-0,51)	
NSE 1 x Trad		-0,027 (-1,26)			-0,078** (-2,77)			0,018 (0,63)	
NSE 2 x Trad		-0,050** (-2,85)			0,019 (0,85)			-0,029 (-1,31)	
NSE 3 x Trad		-0,053*** (-3,50)			0,026 (1,29)			-0,002 (-0,11)	
NSE 1 x Periodo			-0,036*** (-3,40)			-0,020 (-1,61)			-0,001 (-0,07)
NSE 2 x Periodo			-0,028* (-2,33)			0,018 (1,22)			-0,018 (-1,22)
NSE 3 x Periodo			-0,033** (-3,08)			0,016 (1,18)			0,003 (0,21)
Controles	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R ²	0,265	0,266	0,266	0,489	0,493	0,491	0,167	0,169	0,168
n	1773	1773	1773	1773	1773	1773	1773	1773	1773

Nota. Estadístico *t* entre paréntesis. Estimaciones de los coeficientes del modelo (1) para las tres variables de resultado asociadas al éxito académico. Los controles incluyen las variables sobre su sexo, edad, si es su primera vez en la universidad, un índice de responsabilidad académica en el colegio, su rendimiento académico autorreportado en el colegio y en la universidad, región de procedencia, dependencia y orientación religiosa del colegio y la escolaridad y ocupación de los padres. Los efectos fijos corresponden al efecto de las carreras incluidas en la muestra.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Al ahondar en la interacción entre tipo de universidad y NSE (columna 2), se observa que son los estudiantes de mayor NSE (segundo y tercer tercil) en las universidades tradicionales quienes muestran un puntaje menor en los factores internos; no así los estudiantes del primer tercil que están en estas mismas instituciones. Por lo tanto, existe una diferencia entre los estudiantes en universidades tradicionales y no tradicionales, centrada en los grupos de mayor NSE, siendo los primeros más reacios a visualizar en sus atributos personales la razón del ingreso a su carrera. Ahora bien, respecto de las brechas entre periodos (columna 3), se observa que la reducción ocurre independiente del NSE. En la Tabla A1 en el Anexo se repiten estas últimas estimaciones, pero se ha incluido una triple interacción entre NSE, periodo y pertenecer a una universidad tradicional. De esa tabla se concluye que este distanciamiento con los factores individuales de los estudiantes con mayor trayectoria en su carrera ocurre en los dos tipos de universidades, en perjuicio de un posible impacto específico de las universidades tradicionales sobre este tipo de percepciones.

Pasando a los factores familiares, solamente los estudiantes del primer tercil del NSE muestran una brecha en las universidades tradicionales (columna 5), atribuyendo menos de su ingreso a estos factores que los estudiantes del mismo NSE en las universidades no tradicionales. No existen diferencias según tiempo de estadía en su carrera para ningún NSE ni para algún tipo de universidad en particular (ver la Tabla A1 en el Anexo). Asimismo, no se aprecian diferencias en los factores escolares, indicando que la percepción sobre el rol de sus profesores y del colegio de origen en el acceso a la universidad no se ve influida por el NSE, tipo de universidad y tiempo de estadía en su carrera en este grupo de estudiantes. Por lo tanto, es la percepción sobre el papel de sus atributos personales la que parece ser más sensible al tiempo de interacción con el espacio universitario, indistintamente del NSE y del tipo de universidad, aunque son los estudiantes de alto NSE en universidades tradicionales los más escépticos frente a dichos atributos, independiente del periodo de tiempo en el que se encuentren en la institución.

En la Tabla 6 se muestran las estimaciones para las percepciones de los estudiantes sobre el acceso a la universidad de manera general, esto es, sin pensar en la experiencia propia. En primer lugar, estudiar en una universidad tradicional reduce significativamente la probabilidad de estar "De acuerdo" o "Muy de Acuerdo" con la definición de la universidad como un premio al esfuerzo en 11,2%, mientras que pasar de un periodo de tiempo a otro la reduce en 7,1% (columna 1). Sin embargo, se aprecia una probabilidad significativamente mayor de estar de acuerdo con esta afirmación en los NSE altos. Así, pertenecer al tercer tercil del NSE aumenta esta probabilidad de considerar a la universidad como un premio al esfuerzo en 14,4%, siendo esta diferencia menor para el segundo tercil (9%). Al considerar la interacción entre NSE y el tipo de universidad en la columna 2 se observa que los estudiantes del tercer tercil del NSE son los únicos en las universidades tradicionales en no mostrar diferencias con sus pares de universidades no tradicionales. Estos resultados muestran un contraste entre las percepciones globales y las personales, siendo estas especialmente relevantes en los distintos NSE.

Ahora bien, en la columna 3 de la Tabla 6 se muestra la interacción entre NSE y tiempo de permanencia. Los resultados indican que son aquellos de mayor NSE (segundo y tercer tercil) quienes muestran brechas entre periodos en la probabilidad de concebir el acceso a la universidad como un premio al esfuerzo. Nuevamente, esta tendencia es compartida por ambos tipos de universidades, como se concluye de la Tabla A1 en el Anexo. Esto sugiere que la interacción de los estudiantes de mayor NSE con el medio universitario, independientemente de si este corresponde o no a una universidad tradicional, repercute negativamente en su concepción del ingreso a la universidad como recompensa al esfuerzo personal. Por último, no existen diferencias en la probabilidad de concebir la universidad como un privilegio de pocos para ningún NSE, universidad o periodo.

Tabla 6
Percepciones del Ingreso a la Universidad

	Premio al esfuerzo			Privilegio de pocos		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
NSE 2	0,090* (2,04)	0,103 (1,64)	0,148* (2,39)	-0,004 (-0,11)	-0,057 (-1,10)	-0,028 (-0,51)
NSE 3	0,144* (2,41)	0,119 (1,61)	0,179* (2,38)	-0,009 (-0,17)	-0,019 (-0,31)	-0,005 (-0,09)
Tradicional	-0,112*** (-3,31)		-0,113*** (-3,34)	-0,043 (-1,51)		-0,043 (-1,49)
Periodo	-0,071** (-3,17)	-0,071** (-3,18)		-0,028 (-1,38)	-0,028 (-1,37)	
NSE 1 x Trad		-0,121* (-2,11)			-0,082 (-1,67)	
NSE 2 x Trad		-0,144** (-3,09)			0,002 (0,06)	
NSE 3 x Trad		-0,080 (-1,75)			-0,064 (-1,72)	
NSE 1 x Periodo			-0,047 (-1,54)			-0,033 (-1,25)
NSE 2 x Periodo			-0,094** (-3,09)			-0,013 (-0,46)
NSE 3 x Periodo			-0,075* (-2,40)			-0,036 (-1,34)
Controles	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R ²	0,122	0,122	0,123	0,049	0,051	0,050
n	1773	1773	1773	1773	1773	1773

Nota. Estadístico *t* entre paréntesis. Estimaciones de los coeficientes del modelo (1) para las dos variables de resultado asociadas al éxito académico general. Los controles incluyen las variables sobre su sexo, edad, si es su primera vez en la universidad, un índice de responsabilidad académica en el colegio, su rendimiento académico autorreportado en el colegio y en la universidad, región de procedencia, dependencia y orientación religiosa del colegio y la escolaridad y ocupación de los padres. Los efectos fijos corresponden al efecto de las carreras incluidas en la muestra.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

En cuanto a la definición de la justicia social como meritocracia, los resultados se muestran en la Tabla 7, revelando que hay relación inversa entre estudiar en una universidad tradicional y la probabilidad de estar "De acuerdo" o "Muy de Acuerdo" con esta afirmación, pero no hay diferencias entre estudiantes con distinto tiempo de permanencia en su carrera (columna 1). Al profundizar en la interacción entre NSE y tipo de universidad se tiene que esta relación inversa entre estudiar en una universidad tradicional y la percepción de la meritocracia como un sistema justo se mantiene para todos los NSE (columna 2). Del mismo modo, no se observa una variación entre periodos para ningún NSE (columna 3). De esta forma, se puede concluir que existe una menor percepción de la meritocracia como un sistema justo en los estudiantes de élite de universidades tradicionales, independientemente del NSE y del tiempo de permanencia de estos en las instituciones.

Tabla 7
Percepción de la Meritocracia como Justicia Social

	Meritocracia		
	(1)	(2)	(3)
NSE 2	-0,001 (-0,02)	0,031 (0,66)	0,040 (0,78)
NSE 3	-0,010 (-0,18)	0,015 (0,25)	0,003 (0,05)
Tradicional	-0,136*** (-4,75)		-0,137*** (-4,78)
Periodo	-0,021 (-0,98)	-0,021 (-0,98)	
NSE 1 x Trad		-0,100* (-2,07)	
NSE 2 x Trad		-0,150*** (-3,98)	
NSE 3 x Trad		-0,142*** (-3,80)	
NSE 1 x Periodo			-0,006 (-0,22)
NSE 2 x Periodo			-0,041 (-1,52)
NSE 3 x Periodo			-0,017 (-0,62)
Controles	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí
R^2	0,105	0,106	0,106
n	1773	1773	1773

Nota. Estadístico t entre paréntesis. Estimaciones de los coeficientes del modelo (1) para la variable de resultado asociadas a la meritocracia. Los controles incluyen las variables sobre su sexo, edad, si es su primera vez en la universidad, un índice de responsabilidad académica en el colegio, su rendimiento académico autorreportado en el colegio y en la universidad, región de procedencia, dependencia y orientación religiosa del colegio y la escolaridad y ocupación de los padres. Los efectos fijos corresponden al efecto de las carreras incluidas en la muestra.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Finalmente, la Tabla 8 presenta los resultados concernientes a la percepción sobre los determinantes de la desigualdad y la pobreza. Estos manifiestan una mayor propensión de los estudiantes de universidades tradicionales hacia factores estructurales y una menor propensión hacia explicaciones de carácter individualista. Específicamente, al dividir los coeficientes de la Tabla 8 por las desviaciones estándar de ambas variables (ver Tabla 4) se tiene que los estudiantes de universidades tradicionales tienen 0,38 desviaciones estándar menos en el puntaje de factores individuales que los que están en universidades no tradicionales y, al mismo tiempo, 0,14 desviaciones estándar más en los puntajes asociados a factores estructurales. Al igual que con las preferencias por la meritocracia, no existen discrepancias entre los NSE al interior de los tipos de universidades en ninguna de estas variables (columna 2) ni entre estudiantes con distinto tiempo en la carrera (columna 3), independientemente del NSE, descartando también una tendencia propia de las universidades tradicionales en esta materia (Tabla A1 en el Anexo).

El grueso de los resultados no cambia al restringir la muestra a las carreras de ingeniería comercial y medicina (resultados bajo petición a los autores). En esta submuestra se encuentran las mismas diferencias entre universidades tradicionales y no tradicionales, no cambian las distinciones socioeconómicas al interior

de cada tipo de universidad y se mantienen las brechas entre periodos. La única diferencia radica en que ya no se encuentra una reducción entre periodos en la concepción de la universidad como un premio al esfuerzo.

Tabla 8
Percepciones sobre Factores de la Desigualdad y Pobreza

	Factores individuales			Factores estructurales		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
NSE 2	-0,001 (-0,06)	0,009 (0,34)	0,032 (1,16)	-0,023 (-1,14)	-0,015 (-0,51)	-0,036 (-1,29)
NSE 3	0,004 (0,15)	-0,015 (-0,46)	0,012 (0,36)	-0,042 (-1,54)	-0,030 (-0,89)	-0,012 (-0,34)
Tradicional	-0,085*** (-6,01)		-0,086*** (-6,05)	0,031* (2,07)		0,031* (2,06)
Periodo	0,001 (0,08)	0,001 (0,06)		0,008 (0,79)	0,008 (0,79)	
NSE 1 x Trad		-0,091*** (-3,53)			0,045 (1,73)	
NSE 2 x Trad		-0,110*** (-5,59)			0,032 (1,48)	
NSE 3 x Trad		-0,060** (-3,11)			0,023 (1,17)	
NSE 1 x Periodo			0,012 (0,92)			0,012 (0,85)
NSE 2 x Periodo			-0,016 (-1,20)			0,024 (1,79)
NSE 3 x Periodo			0,005 (0,37)			-0,012 (-0,91)
Controles	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R^2	0,154	0,156	0,156	0,080	0,080	0,082
n	1773	1773	1773	1773	1773	1773

Nota. Estadístico t entre paréntesis. Estimaciones de los coeficientes del modelo (1) para las dos variables de resultado asociadas a la desigualdad y pobreza. Los controles incluyen las variables sobre su sexo, edad, si es su primera vez en la universidad, un índice de responsabilidad académica en el colegio, su rendimiento académico autorreportado en el colegio y en la universidad, región de procedencia, dependencia y orientación religiosa del colegio y la escolaridad y ocupación de los padres. Los efectos fijos corresponden al efecto de las carreras incluidas en la muestra.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Discusión

La educación terciaria, como espacio dinámico de construcción, transformación y/o consolidación de las percepciones sociales, tiene especial importancia en las carreras y universidades de élite, ya que estas percepciones establecen las directrices que orientarán las posturas y decisiones futuras de sus estudiantes. Los resultados de esta investigación muestran, en primer lugar, que estos estudiantes tienden a destacar los elementos personales y, en menor medida, los escolares, como los factores centrales de su ingreso a la universidad. Además, desarrollan percepciones en las que el acceso a la universidad, la desigualdad y la pobreza tienen fundamentos más estructurales que individuales, las que, sin embargo, están basadas en una concepción de la meritocracia como un sistema justo. Estas tendencias sugieren la presencia de un desarrollo de percepciones sociales ortogonales, que generan marcos de comprensión distintos respecto de la experiencia personal y de la comprensión general de los problemas sociales.

En segundo término, los resultados confirman, en línea con estudios desarrollados en otros contextos (Allouch et al., 2016), que varias de estas percepciones podrían estar influidas por el tipo de institución a la que acuden los estudiantes, siendo esta distinción incluso más relevante que el NSE del estudiante. Así, los estudiantes de las universidades tradicionales de élite (en este caso, UCH, PUC y USACH) son menos propensos que los de las nuevas universidades de élite (UAI y UANDES) a incluir dentro de las causas de su ingreso a esa carrera sus atributos personales, a concebir la universidad como un premio al esfuerzo, a apoyar un régimen meritocrático como uno justo o a avalar responsabilidades individuales en la comprensión de la desigualdad y la pobreza. Esto reafirma, en línea con otros estudios (Brunner, 2012; Villalobos et al., 2020), la existencia de dos grupos diferenciados de instituciones de educación superior de élite, mostrando una importante heterogeneidad en las percepciones sociales entre estudiantes de estos dos tipos y una relativa homogeneidad entre grupos sociales dentro de cada uno. Esto podría estar explicado tanto por los proyectos educativos de las instituciones como por los procesos de selección de las mismas. Así, las universidades tradicionales de élite presentan modelos educativos más relacionados con el servicio público y la influencia de la política, mientras que las nuevas universidades centran su preocupación en la preparación para la vida laboral (empresarial) y el desarrollo de valores morales. Además de su heterogénea identidad institucional, estas universidades poseen distintos criterios de selectividad (Muñoz & Blanco, 2013), están ubicadas en espacios geográficos diferenciados del Gran Santiago y tienen una diferenciada vinculación con el poder y la investigación (Brunner, 2009), lo que permite entender las diferencias de los procesos socializadores de sus estudiantes y su impacto en las percepciones de su alumnado.

Cabe destacar que, si bien la muestra abarcó una rica diversidad de contextos y estudiantes, la atrición de 564 observaciones por no-respuesta debilita parcialmente los alcances de estos resultados, representando una de las principales limitaciones metodológicas de este estudio. De todas formas, estos resultados permiten profundizar en el conocimiento de la educación superior de élite y el estudio de las percepciones, a lo menos desde tres perspectivas. En primer lugar, los resultados presentan diferencias interesantes respecto de las percepciones sociales del conjunto de la población (Frei et al., 2020) o de las percepciones de los miembros actuales de la élite (Fercovic, 2022), lo que podría estar mostrando cambios en las visiones del mundo compartidas por este grupo, aunque este es un hallazgo a profundizar en próximos estudios. En segundo lugar, aunque la bifurcación encontrada entre las percepciones de los estudiantes de instituciones de élite tradicionales y no tradicionales es sistemática, este estudio no profundiza en el mecanismo específico que la produce. De esta forma, es posible que esta percepción diferenciada se produzca por el peso del habitus institucional que la institución impone a sus estudiantes (Reay et al., 2009) o, por el contrario, por los procesos de selección de alumnos generados por las distintas instituciones (Cookson Jr. & Persell, 2010). Si bien los alcances metodológicos de esta investigación no permiten decantar con seguridad por una de estas explicaciones, lo que es una limitación del estudio, la constatación de estas diferencias es un resultado que podría seguir explorándose en próximas investigaciones. Finalmente, la incorporación de variadas percepciones (factores que influyen en la propia posición, rol de la meritocracia, explicaciones de la pobreza y la justicia, percepción del esfuerzo) permiten mostrar la complejidad de las percepciones sociales, pero no permiten profundizar en los elementos que configuran cada constructo. Así, por ejemplo, no es posible indagar en el peso del esfuerzo versus el talento en la configuración del mérito (Young, 1958/1964) o en la dicotomía o complementariedad entre pobreza y riqueza (Frei et al., 2020), aspectos de interés social que podrían también profundizarse en próximos estudios.

Aun así y vistos en general, estos resultados contribuyen de tres formas al estudio de las élites y los mecanismos de reproducción y movilidad social. En primer término, los resultados representan un avance en un terreno poco explorado en Chile y América Latina, como son las percepciones de los estudiantes en espacios de educación superior de élite, entregando información empírica para conocer cómo entienden la sociedad los que, con mucha probabilidad, serán parte importante de los futuros líderes sociales, políticos y económicos del país. En segundo término, los resultados muestran la relevancia de las distinciones dentro del espacio formativo de la élite para comprender la diversidad de percepciones que coexisten en las clases dirigentes. Finalmente, el estudio confirma la relevancia de la meritocracia y de los atributos personales como una clave en la comprensión de los fenómenos sociales por parte relevante de las élites chilenas.

Referencias

- Allouch, A., Brown, P., Power, S. & Tholen, G. (2016). L'éthique des élites scolaires. Du mérite à la responsabilité chez les étudiants de Sciences Po Paris et de l'Université d'Oxford [La ética de las élites escolares. En el mérito y la responsabilidad de los estudiantes de Sciences Po Paris y de la Universidad de Oxford]. *L'Année sociologique*, 66(1), 193-224. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0193>

- Alwin, D. F., Cohen, R. L. & Newcomb, T. M. (1991). *Political attitudes over the life span: The Bennington women after fifty years*. University of Wisconsin Press.
- Antonio, A. L. (2001). The role of interracial interaction in the development of leadership skills and cultural knowledge and understanding. *Research in Higher Education*, 42(5), 593-617. <https://doi.org/10.1023/A:1011054427581>
- Ashley, L. & Empson, L. (2017). Understanding social exclusion in elite professional service firms: Field level dynamics and the 'professional project'. *Work, Employment and Society*, 31(2), 211-229. <https://doi.org/10.1177/0950017015621480>
- Bathmaker, A. -M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, T., Waller, R. & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1359230>
- Binder, A. J. & Abel, A. R. (2019). Symbolically maintained inequality: How Harvard and Stanford students construct boundaries among elite universities. *Sociology of Education*, 92(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0038040718821073>
- Binder, A. J. & Wood, K. (2013). *Becoming right: How campuses shape young conservatives*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691145372.001.0001>
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps [La nobleza de Estado: Grandes escuelas y espíritu de cuerpo]*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. -C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture [Los herederos: Los estudiantes y la cultura]*. Les Editions de Minuit.
- Brunner, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios*. Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas en Educación. http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tipol%26Caract_080209.pdf
- Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119-143. <http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/BRUNNER-81.pdf>
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Ediciones UC.
- Brunner, J. J. & Ganga, F. A. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(80), 12-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920758>
- Brunner, J. J. & Miranda, D. A. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo/RIL.
- Brunner, J. J. & Villalobos, C. (Eds.). (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castillo, J. C., Miranda, D. & Carrasco, D. (2012). Percepción de desigualdad económica en Chile: medición, diferencias y determinantes. *Psykhé*, 21(1), 99-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100007>
- Chiappa, R. P. (2019). *The Limits of Academic Merit in Chile: How social class of origin influences the careers of academics with doctorate degrees* [Tesis de doctorado, University of Washington]. Digital University of Washington Libraries. <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/44178>
- Cookson Jr., P. W. & Persell, C. H. (2010). Preparing for power: Twenty-five years later. En A. Howard & R. A. Gaztambide-Fernández (Eds.), *Educating elites: Class privilege and educational advantage* (pp. 13-30). Rowman & Littlefield Education.
- Darchy-Koechlin, B., Draelants, H. & Tenret, É. (2015). National and international students' definitions of merit in French grandes écoles. En A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 140-152). Routledge.
- Espinoza, O. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS: Revista Científica*, 44, 175-202. <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.8070>
- 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 UC.
- Fercovic, M. (2022). Disentangling meritocracy among the long-range upwardly mobile: The Chilean case. *Sociological Research Online*, 27(1), 118-135. <https://doi.org/10.1177/1360780420963395>
- Frei, R., Castillo, J. C., Herrera, R. & Suarez, J. I. (2020). ¿Fruto del esfuerzo? Los cambios en las atribuciones sobre pobreza y riqueza en Chile entre 1996 y 2015. *Latin American Research Review*, 55(3), 477-495. <https://doi.org/10.25222/larr.464>
- Friedman, J. Z. (2018). Producing a global elite? The endurance of the national in elite American and British universities. En R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradesi & T. Peter (Eds.), *Universities and the production of elites: Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (pp. 327-347). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53970-6_14
- Guimond, S., Begin, G. & Palmer, D. L. (1989). Education and causal attributions: The development of "person-blame" and "system-blame" ideology. *Social Psychology Quarterly*, 52(2), 126-140. <https://doi.org/10.2307/2786912>
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-367. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Howard, A. (2013). Negotiating privilege through social justice efforts. En C. Maxwell & P. Aggleton (Eds.), *Privilege, agency and affect. Understanding the Production and Effects of Action* (pp. 185-201). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137292636>
- Joignant, A. & Güell, P. (2011). Poder, dominación y jerarquía: elementos de sociología de las elites en Chile (1990-2010). En A. Joignant & P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines: elementos de sociología de las elites en Chile (1990-2010)* (pp. 49-76). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Karabel, J. (2005). *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Houghton Mifflin.
- Kenway, J. (19 de noviembre de 2013). *The gift economy of elite schooling* [Presentación de ponencia]. International Studies in the Sociology of Education Conference, Londres, Reino Unido.
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Villalobos, C. & Quaresma, M. L. (2021). Socioeconomic segregation in higher education: Evidence for Chile (2009-2017). *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life* (2ª ed.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520949904>
- Mangset, M. (2015). Contextually bound authoritative knowledge: A comparative study of British, French and Norwegian administrative elites' merit and skills. En A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 201-217). Routledge.
- Muñoz, M. & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181-213. <https://doi.org/10.31619/caledu.n38.109>

- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Newcomb, T. M. (1943). *Personality and social change: Attitude formation in a student community*. Dryden Press.
- Power, S., Allouch, A., Brown, P. & Tholen, G. (2016). Giving something back? Sentiments of privilege and social responsibility among elite graduates from Britain and France. *International Sociology*, 31(3), 305-323. <https://doi.org/10.1177/0268580916629966>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Uqbar Editores.
- Quaresma, M. L. & Villalobos, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 65-87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Quaresma, M. L. & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00275.pdf>
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise?' Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400865895>
- Simbürger, E., & Guzmán-Valenzuela, C. (2020). Framing educational policy discourse in neoliberal contexts: Debates around the public university in a Chilean newspaper. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(6), 634-649. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1687267>
- Soulas, T. (2018). Grasping the global with one foot in China: The rise of Chinese schools of management. En R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradiise & T. Peter (Eds.), *Universities and the production of elites: Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (pp. 227-249). Palgrave Macmillan.
- Tenret, E. (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie [La escuela y la creencia en la meritocracia]*. [Tesis de doctorado, Université de Bourgogne]. Archive ouverte TEL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00347360/>
- Tsekoura, M. (2016). Debates on youth participation: From citizens in preparation to active social agents. *Revista Katálysis*, 19(1), 118-125. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100012>
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles: Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? [La apertura social de las grandes escuelas: ¿diversificación de las élites o renovación de las políticas públicas de educación?]. *Sociétés Contemporaines*, 79, 69-95. <https://doi.org/10.3917/soco.079.0069>
- van Zanten, A. (2015a). Educating elites: The changing dynamics and meanings of privilege and power. En A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 3-12). Routledge.
- van Zanten, A. (2015b). A family affair: Reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy. En A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 29-42). Routledge.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L. & Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523-541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Wakeling, P. & Savage, M. (2015). Elite universities, elite schooling and reproduction in Britain. En A. van Zanten, S. J. Ball & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 169-184). Routledge.
- Warikoo N. K. (2016). *The diversity bargain: And other dilemmas of race, admissions, and meritocracy at elite universities*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226400280.001.0001>
- Warikoo, N. (2018). What meritocracy means to its winners: Admissions, race, and inequality at elite universities in the United States and Britain. *Social Sciences*, 7(8), Artículo 131. <https://doi.org/10.3390/socsci7080131>
- Winkler, O. & Sackmann, R. (2020). Degrees of 'eliteness' in higher education systems: A comparison between Germany and France. *Higher Education Quarterly*, 74(4), 353-372. <https://doi.org/10.1111/hequ.12269>
- Young, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia 1870-2033: ensayo sobre la educación y la igualdad* (R. Defarges Ibáñez, Trad.). Tecnos. (Obra original publicada en 1958)
- Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility to top jobs and top incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1-47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>

Anexo

Tabla A1

Diferencias entre Periodos y entre Universidades Tradicionales y No Tradicionales

	Factores de su ingreso			Ingreso universidad		Meritocracia	Desigualdad y pobreza	
	Internos	Familiares	Escolares	Esfuerzo	Privilegio		Individuales	Estructurales
NSE 2	-0,046 (-1,37)	-0,051 (-1,19)	0,042 (0,96)	0,199* (2,13)	-0,088 (-1,11)	0,030 (0,42)	0,037 (0,89)	-0,025 (-0,62)
NSE 3	-0,039 (-1,05)	-0,045 (-0,97)	0,009 (0,17)	0,141 (1,26)	-0,069 (-0,73)	-0,003 (-0,03)	0,004 (0,09)	0,005 (0,11)
Tradicional	-0,051* (-2,23)	-0,005 (-0,16)	0,007 (0,23)	-0,095 (-1,48)	-0,004 (-0,08)	-0,105* (-2,16)	-0,087** (-3,02)	0,052 (1,85)
NSE 1 x Periodo	-0,061** (-3,09)	-0,025 (-0,96)	-0,017 (-0,64)	0,069 (1,20)	-0,091* (-1,97)	0,005 (0,11)	0,027 (1,05)	0,016 (0,64)
NSE 2 x Periodo	-0,045* (-2,50)	0,028 (1,20)	-0,023 (-1,04)	-0,070 (-1,49)	-0,058 (-1,35)	0,001 (0,02)	0,004 (0,22)	0,036 (1,65)
NSE 3 x Periodo	-0,033* (-2,19)	0,009 (0,45)	-0,003 (-0,14)	-0,020 (-0,43)	-0,059 (-1,62)	-0,000 (-0,00)	0,024 (1,14)	-0,013 (-0,58)
NSE 1 x Trad x Periodo	0,016 (0,82)	-0,015 (-0,57)	0,020 (0,77)	-0,060 (-1,11)	-0,035 (-0,72)	0,025 (0,55)	0,008 (0,32)	-0,003 (-0,11)
NSE 2 x Trad x Periodo	0,019 (1,07)	0,015 (0,64)	-0,041 (-1,61)	0,033 (0,61)	-0,003 (-0,06)	0,005 (0,11)	-0,002 (-0,08)	-0,030 (-1,18)
NSE 3 x Trad x Periodo	0,002 (0,12)	0,008 (0,31)	-0,010 (-0,45)	0,049 (0,88)	-0,031 (-0,65)	-0,043 (-0,93)	0,004 (0,19)	-0,011 (-0,43)
Controles	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
R ²	0,266	0,492	0,169	0,124	0,051	0,107	0,157	0,082
n	1773	1773	1773	1773	1773	1773	1773	1773

Nota. Estadístico t entre paréntesis.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fecha de recepción: Mayo de 2020.

Fecha de aceptación: Junio de 2021.