



GOBIERNO DE CHILE
CONICYT
FONDECYT

INFORME FINAL

PROYECTO FONDECYT REGULAR

1050142	2 AÑOS (2005-2006)
NÚMERO PROYECTO	DURACIÓN
Luis Eduardo González Fiegehen	4708714-7
INVESTIGADOR RESPONSABLE	RUT
Santa Magdalena 75 Piso 11 Providencia	2339869
DIRECCION	FONO
E-mail	

legonza@netline.cl

CONTENIDO	(MARQUE EL CASILLERO QUE CORRESPONDA)			
	NO HAY	ADJUNTO	FUE ENVIADO (FECHA)	SERA ENVIADO (FECHA)
Informe Final (en formulario)		X	15/03/2007	/ /
Publicaciones		X	15/03/2007	/ /
Resumen de Tesis de Grado		X	15/03/2007	/ /
Información acerca de inventos y patentes	X		/ /	/ /
Otros (especificar) _____			/ /	/ /
Informe Incentivo Coop. Internacional (Si corresponde)		X	15/03/2007	/ /

Firma Coinvestigadores

Firma Investigador Responsable

Fecha: 15/marzo/2007

CONTENIDO DEL INFORME FINAL

I. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN EL PROYECTO.

Objetivos	¿Cumplido?			Fundamentar el cumplimiento parcial o incumplimiento
	Si	Parcial	No	
1. Establecer las probabilidades de acceso a la educación superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioeconómicos, a partir de las características de los hogares y su evolución en el tiempo.	X			El objetivo se ha cumplido cabalmente tal como se evidencia en el documento adjunto en el apartado relativo a los modelos probabilísticos para determinar acceso a la educación superior. Los resultados muestran que las probabilidades de los jóvenes de hogares pobres para acceder a la educación superior se han incrementado en un 300% entre 1990 y el 2003
2. Determinar la relación entre origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional (movilidad social).	X			El objetivo se ha cumplido según lo que se informa en el documento adjunto en anexo 1 y el apartado sobre movilidad social. En primer lugar, los resultados obtenidos indican que la dependencia entre las características socioeconómicas del hogar y el logro educacional han perdido importancia a lo largo del tiempo. Respecto a la movilidad social, el estudio identifica un componente importante de movilidad intergeneracional, no obstante las posibilidades de movilidad entre ocupaciones que se encuentran en los extremos de la escala ocupacional son muy bajas. Asimismo, se observan altos índices de movilidad entre las ocupaciones manuales y la clase de rutina no manual (oficinistas).

<p>3. Delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos.</p>	<p>X</p>			<p>El objetivo se ha cumplido integralmente tal como se constata en el documento adjunto en el capítulo correspondiente a acceso a programas de ayuda estudiantil según nivel de ingresos de los jóvenes. Junto con el incremento progresivo de la matrícula de los jóvenes de los quintiles más pobres, se constata que se ha producido un aumento en el acceso a créditos para estudiar en el sistema terciario. En cambio, ha aumentado el número total de beneficiarios con becas para el periodo 1996 al 2003, la proporción de jóvenes becados provenientes de los quintiles más pobres ha disminuido levemente, particularmente por la caída que experimentan en el acceso a becas los jóvenes del quintil 2</p>
--	----------	--	--	---

Otro(s) aspecto(s) que Ud. considere importante(s) en la evaluación del cumplimiento de los objetivos planteados en la propuesta original o en las modificaciones autorizadas por el Consejo.

Más allá del cumplimiento de los objetivos cabe destacar la organización de un seminario con la participación de expertos internacionales que ha implicado dar mayor relevancia al tema en el ámbito nacional. A dicho evento asistieron mas de 70 académicos y autoridades universitarias. Cabe destacar que en relación a los distintos objetivos el equipo de investigación ha tenido la oportunidad de presentar resultados en distintas seminarios y congresos nacionales e internacionales

II. RESULTADOS OBTENIDOS

Describa brevemente los resultados obtenidos en el proyecto en un *máximo de cinco páginas, tamaño carta, espacio seguido*. Para cada uno de los objetivos específicos, describa o resuma los resultados. Relacione las publicaciones y/o manuscritos enviados a publicación con los objetivos específicos. Incluya en anexos, la información de apoyo que estime pertinente y necesaria para la evaluación.

A continuación se presentan los resultados en función de los objetivos del proyecto

Objetivo 1 Establecer las probabilidades de acceso a la educación superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioeconómicos, a partir de las características de los hogares y su evolución en el tiempo.

Resultados asociados al objetivo 1:

a) Resultados basados en modelos probabilísticos.

Para responder al objetivo se utilizaron modelos de regresión probit para estimar, la probabilidad de completar la enseñanza media de los jóvenes de 18 a 24 años y, de acceder a la educación superior. En la construcción de los modelos se usaron algunas variables independientes de caracterización de los hogares tomadas de las encuestas CASEN 1990 y 2003.¹

- Escolaridad del jefe de hogar (medida en años)
- Número de personas en el hogar
- Ingreso per cápita de hogar
- Zona (urbana o rural)
- Situación de pobreza
- Ocupación del jefe de hogar, definida por las categorías agrícola, manual y no manual definidas en Erikson y Goldthorpe (1993).

Los resultados obtenidos permiten establecer que las probabilidades de acceso a la educación superior de los jóvenes de hogares pobres se triplicaron entre 1990 y el 2003.

El incremento en el acceso al sistema postsecundario por parte de los sectores de menores recursos podría estar asociado, entre otros factores, a una mayor tasa de graduación de estos sectores en la enseñanza media. Cabe destacar que en los últimos años ha habido un incremento en la probabilidad que los jóvenes de los quintiles más pobres completen la enseñanza media incluyendo a los provenientes de hogares rurales. Lo anterior podría explicarse por el esfuerzo por extender la cobertura y por evitar la deserción temprana. En términos concretos, se puede sostener que la probabilidad que un joven urbano pobre tenía para completar su enseñanza media en 1990 era de un 40% y en el año 2003 era de un 70%.

Si bien, en general, la ocupación del padre no incide en la predictibilidad de la probabilidad de término de la enseñanza media en el modelo utilizado, se puede inferir que los hogares cuyos jefes son

¹ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es conducida desde el año 1987 por el Ministerio de Planificación y Cooperación que se realiza bianualmente con una muestra representativa a nivel de comunas. Por sus características, la Encuesta corresponde al modelo de encuestas de hogares que se aplican en diversos países de América Latina. Su propósito es proveer información relevante para la definición e implementación de políticas públicas.

trabajadores manuales, prácticamente, han triplicado dicha probabilidad en el periodo 1990-2003 (25% a 70%, respectivamente).

Otra constatación que provee el modelo probabilístico dice relación con el hecho que la probabilidad de acceso al sistema terciario de los jóvenes de 18 a 24 años provenientes de hogares cuyos jefes están ocupados sería mayor en el caso de los sectores medios y altos, pero no así en los sectores de menores recursos que podrían asociarse a aquellos hogares donde predomina la presencia de trabajadores manuales.

b) Resultados basados en la bases de datos CASEN

Las encuestas CASEN, por su parte, muestran que el 60% de los jóvenes de 18-24 años que estudian o han estudiado en una institución de educación superior era hijo de jefe de hogar que no accedió a la educación superior. La movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones

Se observa asimismo, una mayor representación en el sistema terciario de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes asistieron a la educación media científico-humanista, en comparación con los jóvenes de hogares encabezados por jefes que asistieron a la educación media técnico profesional. Esto podría indicar que la educación científico-humanista recibida por los jefes de hogar influiría de manera positiva en los jóvenes en el acceso a la educación superior.

Por otra parte, la relación entre el tipo de institución de educación superior a la que asistía el joven y el nivel de escolaridad del jefe de hogar se comprueba que la tendencia de los jóvenes con jefes de hogar que tiene educación superior es proseguir estudios superiores universitarios. En este mismo sentido, se observa que en el caso de los jóvenes que proceden de hogares con jefes que alcanzaron educación básica el porcentaje de jóvenes que cursaban estudios en CFTs e IPs era bastante mayor que en las universidades. Una situación similar a la anterior se aprecia en el caso de los jóvenes que proviene de hogares con jefes que alcanzaron educación media pues la proporción que accede a los IPs y CFTs es mayor que la proporción observada en el acceso a las universidades.

Al analizar la relación entre el acceso de jóvenes a la educación superior y el nivel de ingresos de los hogares, se constata que la participación de los jóvenes pertenecientes a hogares situados en los quintiles 1 y 2 ha experimentado un aumento cercano a 3 puntos porcentuales en el período 1990-2003, en tanto que en los quintiles 3 y 4 se ha mantenido constante y sin variaciones, y en el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil 5 ha decrecido la participación en alrededor de un 5%, lo que muestra cambios en la estructura socioeconómica de la población estudiantil. Pese a ello, estas variaciones indican que la participación de jóvenes provenientes de hogares de menores recursos es aun baja.

Al cruzar la variable acceso con la ocupación u oficio del jefe de hogar siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe, se advierte que la participación de los jóvenes de hogares con jefes cuya ocupación es de carácter manual ha aumentado significativamente en el periodo 1990-2003, pasando de un 12% a un 33%. En contraste, el acceso de los jóvenes de hogares cuya ocupación del jefe de hogar es de carácter no manual ha disminuido su representación proporcionalmente al aumento experimentado por los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes ostentaban una ocupación manual. Por su parte, en el caso de los hogares con jefe con ocupación agrícola, se observa una disminución que podría ser atribuible a la misma disminución que ha experimentado el sector agrícola nacional.

En lo concerniente a la relación entre el tipo de institución a la cual asiste el joven y la ocupación del jefe de hogar se puede concluir que la incorporación de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas es proporcionalmente más alta en el caso de los CFTs e IPs. Mientras que los jóvenes de hogares con jefes de ocupación no manual optan preferentemente la educación universitaria. Esto podría explicarse por las necesidades tempranas que tienen los jóvenes pertenecientes a este segmento de ingresar al mercado laboral, o bien debido a los altos costos que implican las carreras universitarias.

Publicaciones asociadas al objetivo 1

Oscar Espinoza y Luis Eduardo González (2007). “Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)”. En *Revista Estudios Pedagógicos* (Publicación Scielo) (Aceptado por el Comité Editorial y en imprenta).

Daniel Uribe, Oscar Espinoza y Luis Eduardo González (2007). “Probabilidades de acceso a la educación superior en Chile: Análisis de modelos”. Documento presentado a la *Revista Atenea* el año 2006 (Publicación Scielo, bajo Revisión del Comité Editorial).

Oscar Espinoza (2007). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. En *Higher Education Vol. 54, 2* (Publicación ISI)

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (2006). “Condicionantes que determinan el acceso a la educación superior y movilidad social en Chile”. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Movilidad Social y Educación Superior efectuado en la Universidad Diego Portales y en los Talleres efectuados con participación de expertos nacionales e internacionales. Santiago, PIIE (Enero de 2006)

Objetivo 2. Determinar la relación entre origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional (Movilidad social).

Resultados Asociados al Objetivo 2

Los resultados obtenidos muestran que la dependencia entre las características socioeconómicas del hogar y el logro educacional han perdido importancia a lo largo del tiempo. En relación con la movilidad social, el estudio identifica un componente importante de movilidad intergeneracional, no obstante las posibilidades de movilidad entre ocupaciones que se encuentran en los extremos de la escala ocupacional son muy bajas. Al mismo tiempo, se observan altos índices de movilidad entre las ocupaciones manuales y la clase de rutina no manual (oficinistas). No obstante, estos resultados deben ser tomados con cautela en atención a las características muestrales y el hecho de que se trata de un grupo de edad de tamaño reducido.

Publicaciones asociadas al objetivo 2

Daniel Uribe, Oscar Espinoza y Luis Eduardo González (2007). *Movilidad Social en Chile: El caso de la Región Metropolitana*. Documentote trabajo en preparación para ser presentado a la *Revista Paraguaya de Sociología*.

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (2006). “Condicionantes que determinan el acceso a la educación superior y movilidad social en Chile”. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Movilidad Social y Educación Superior efectuado en la Universidad Diego Portales y en los Talleres efectuados con participación de expertos nacionales e internacionales. Santiago, PIIE (Enero de 2006)

Daniel Uribe, Oscar Espinoza y Luis Eduardo González (2007). “Probabilidades de acceso a la educación superior en Chile: Análisis de modelos”. Documento presentado a la *Revista Atenea* el año 2006 (Publicación Scielo, bajo Revisión del Comité Editorial).

Objetivo 3. Delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos.

Resultados Asociados al Objetivo 3

Programas de ayuda estudiantil

En el período 1990-2006 se ha ampliado la cantidad de beneficiarios y de recursos y se ha abierto un abanico de programas de becas y de crédito. Al año 2006, se encontraban vigentes doce programas de ayudas para estudios en educación superior (nueve programas de becas y tres programas de créditos).

Entre los programas de becas, se pueden mencionar los siguientes: Beca Bicentenario (Ex Mineduc); Beca Juan Gómez Millas; Beca para Estudiantes Destacados/as que Ingresan a Pedagogía; Beca para Estudiantes Hijos/Hijas de Profesionales de la Educación; Beca Nuevo Milenio; Beca Indígena; Beca de Alimentación para la Educación Superior – JUNAEB; Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama) y el programa de reparación. Estas becas varían según el tipo de beneficio que abarcan, el monto del mismo, la forma como es administrado, la población objetivo, etc. Además, como se describió, no todas ellas son exclusivas de la educación superior, ni tampoco exclusiva de la educación universitaria tal como acontece, por ejemplo, con la Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama).

Los programas de crédito incluyen Crédito Universitario, Crédito CORFO y Crédito con Aval del Estado creado en el año 2006

Respecto a los beneficiarios, mientras en el año 1990 hubo un total de 71.986 jóvenes estudiando con crédito universitario y no existía ningún programa relevante de becas para cubrir costos de matrículas y aranceles (solo existía la beca Presidente de la República que es asistencial), en el año 2002 la población beneficiada con crédito universitario ascendió a 113.263 jóvenes y la población con beca alcanzó a 60.196 beneficiarios

En cuanto a montos en el año 1990 se destinaron alrededor de 27 mil millones de pesos solo para créditos mientras que en año 2002 se distribuyeron 48 mil millones por concepto de crédito

universitario y 31 mil millones por concepto de becas. Es decir el total de ayudas estudiantiles prácticamente se triplicó en el periodo en estudio.

Acceso a programas de ayuda estudiantil

En relación al acceso a crédito, los quintiles I y II incrementaron su participación, mientras que los quintales III, IV y V redujeron su participación en el periodo 1990-2003.

Si los datos se analizan tomando quintiles agrupados, se corrobora que en el caso de los jóvenes pertenecientes a los quintiles I, II y III alrededor del 60% obtuvo crédito universitario durante el primer año de sus estudios en 1990, en tanto que dicha proporción aumentó al 64% el año 2003. En cambio, mientras un 38% de los jóvenes pertenecientes a los quintiles IV y V obtuvo crédito en 1996, dicha proporción se vio reducida al 27% en el año 2003 para el mismo segmento de estudiantes.

En cuanto a las becas se verificó que todos los quintiles con excepción del quintil II experimentaron un alza en su participación entre los años 1996 y 2003.

Mientras en 1996, el 56% de las becas correspondía a jóvenes de los quintiles I, II y III, en el año 2003 dicha proporción se había reducido al 52% para los mismos tres quintiles. En cambio, en los quintiles IV y V la proporción de jóvenes que obtuvo beneficios se elevó del 44% al 48% en el periodo estudiado.

En algunos casos ello puede atribuirse a que las becas son asignadas con criterios de excelencia académica o a que se consideran becas no necesariamente estatales. Asimismo, el riesgo de deserción el mayor atraso académico de los estudiantes más pobres puede estar afectando la distribución por quintil. Quedan desafíos pendientes en términos de la focalización de los recursos y las nuevas políticas de ayudas estudiantiles que operarán a partir de 2006 apuntan a minimizar las filtraciones del sistema. De todos modos, es necesario que las políticas de equidad también se orienten a proceso educativo y no sólo a las condiciones de acceso.

Si se efectúa un análisis comparado por quintil de ingreso considerando créditos y becas lo más notable es el crecimiento de la disponibilidad de créditos para el quintil I en el periodo 1996-2003.

De acuerdo a los resultados arriba descritos, no se puede establecer con mucha certeza que las políticas de ayuda estudiantil se correspondan por la distribución de beneficios entre los jóvenes que estaban estudiando en universidades del Consejo de Rectores. Si bien, contrario a lo que podría presumirse en el lapso 1996-2003, en términos relativos se ha beneficiado más a los jóvenes de los quintiles IV y V que sus pares de los quintiles I, II y III. Ello puede estar directamente relacionado con el hecho de que los jóvenes de quintiles más bajos presentan un mayor riesgo de deserción. Lo ideal habría sido contar con datos para estudiantes de primer año, pero por restricciones dadas por el tamaño muestral, ello no fue posible. También hay que considerar el hecho que un importante segmento de jóvenes pudo haber accedido en forma simultánea a crédito universitario y beca. O bien, que la focalización de recursos asignados vía becas no ha sido del todo exitosa, por cuanto un importante porcentaje de jóvenes de los quintiles IV y V se había beneficiado de los distintos programas de becas existentes

Publicaciones asociadas al objetivo 3

Oscar Espinoza y Luis Eduardo González (2007). “Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)” Documento presentado a la *Revista Paideia* (Bajo Revisión del Comité Editorial).

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (2006). “Condicionantes que determinan el acceso a la educación superior y movilidad social en Chile”. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Movilidad Social y Educación Superior efectuado en la Universidad Diego Portales y en los Talleres efectuados con participación de expertos nacionales e internacionales. Santiago, PIIIE (Enero de 2006)

Soledad González (2007). Representaciones sociales de los egresados de la educación superior beneficiados por el Programa de Becas Mineduc, en relación a la equidad y la movilidad social. Tesis para optar a grado de Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos. Santiago, Universidad Alberto Hurtado, enero de 2007.

III. PRODUCTOS GENERADOS POR EL PROYECTO

En esta sección debe incluir **todo** documento o material cuyo contenido corresponda substancialmente a los objetivos del proyecto que se informa y en los que se explicita el N° del proyecto FONDECYT. Aténgase a los formatos que se incluyen para cada tipo de producto generado. Sólo adjunte copia de los documentos **no enviados previamente** a FONDECYT.

Si Ud. tiene un proyecto de Incentivo a la Cooperación Internacional, destaque con (*) las publicaciones generadas como producto del mismo a continuación de las que corresponden al Regular

1. Artículos en revistas científicas nacionales o extranjeras con Comité Editorial.

1.- Título del Artículo	“Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)” (Publicación Scielo)
Autor(es)	Oscar Espinoza , Luis Eduardo González
Nombre Completo de la Revista.	Estudios Pedagógicos
Ref. bibliográfica	Año: <u>2007</u> Vol. _____ N° _____ Pág. _____
Estado de la publicación a la fecha.*	<input type="checkbox"/> Publicada/ En Prensa <input checked="" type="checkbox"/> Aceptada <input type="checkbox"/> Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay	

2.- Título del Artículo	Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)”
Autor(es)	Oscar Espinoza y Luis Eduardo González
Nombre Completo de la Revista.	<i>Revista Paideia</i>
Ref. bibliográfica	Año: <u>2006</u> Vol. _____ N° <u>40</u> Pág. _____
Estado de la publicación a la fecha.*	<input checked="" type="checkbox"/> Publicada/En Prensa <input checked="" type="checkbox"/> Aceptada <input type="checkbox"/> Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay	

3.- Título del Artículo	“Probabilidades de acceso a la educación superior en Chile: Análisis de modelos” . (Publicación Scielo) (Bajo Revisión del Comité Editorial).
Autor(es)	Daniel Uribe, Oscar Espinoza y Luis Eduardo González
Nombre Completo de la Revista.	<i>Revista Atenea</i>
Ref. bibliográfica	Año: <u>2007</u> Vol. _____ N° _____ Pág. _____
Estado de la publicación a la fecha.*	<input type="checkbox"/> Publicada/En Prensa <input type="checkbox"/> Aceptada <input checked="" type="checkbox"/> Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay	

4.- Título del Artículo	Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile
Autor(es)	Oscar Espinoza
Nombre Completo de la Revista.	Higher Education
Ref. bibliográfica	Año: <u>2007</u> Vol. <u>54</u> N° <u>2</u> Pág. _____
Estado de la publicación a la fecha.*	<input checked="" type="checkbox"/> Publicada/En Prensa <input checked="" type="checkbox"/> Aceptada <input type="checkbox"/> Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay	

Marque con una “X” lo que corresponda. Para trabajos En Prensa/Aceptados/Enviados adjunte copia de carta de aceptación o de envío.

2. Otras publicaciones/productos

1.- Título	“Condicionantes que Determinan el Acceso a la Educación Superior y Movilidad Social en Chile”	
Tipo de publicación o producto <i>Marque con una “X” lo que corresponda</i>	<input type="checkbox"/> Monografía <input type="checkbox"/> Libro <input type="checkbox"/> Capítulo de Libro <input type="checkbox"/> Mapa <input type="checkbox"/> Exposición de Arte	<input type="checkbox"/> Seminario/Taller/Curso <input checked="" type="checkbox"/> Informe Técnico <input type="checkbox"/> Software <input type="checkbox"/> Patente
	Otro. Especificar:	
Autor(es)	Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (con la colaboración de: Daniel Uribe, Dante Castillo y Soledad González)	
Editor(es) (Libros o Capítulos de Libros)		
Nombre de la Editorial/Organización		
Lugar y Fecha de Publicación	País: <u>Chile</u> Ciudad: <u>Santiago</u> Fecha: Enero del <u>2006</u>	

2.- Título del Artículo	“Solving the equity/equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process” (ISI)		
Autor(es)	Oscar Espinoza		
Nombre Completo de la Revista.	Educational Research		
Ref. bibliográfica	Año: <u>2007</u> Vol. _____ N° _____ Pág. _____		
Estado de la publicación a la fecha.*	<input type="checkbox"/> Publicada/ En Prensa	<input checked="" type="checkbox"/> Aceptada	<input type="checkbox"/> Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay			

3.- Título	“Repitencia y deserción en educación superior en América Latina”	
Tipo de publicación o producto <i>Marque con una “X” lo que corresponda</i>	<input type="checkbox"/> Monografía <input type="checkbox"/> Libro <input checked="" type="checkbox"/> Capítulo de Libro <input type="checkbox"/> Mapa <input type="checkbox"/> Exposición de Arte	<input type="checkbox"/> Seminario /Taller/ Curso <input type="checkbox"/> Informe Técnico <input type="checkbox"/> Software <input type="checkbox"/> Patente
	Otro. Especificar:	
Autor(es)	Luis Eduardo González	
Editor(es) (Libros o Capítulos de Libros)	Luis Eduardo González (Editor del libro y coordinador del proyecto regional)	
Nombre de la Editorial/Organización	CINDA/ UNESCO/IESALC	
Lugar y Fecha de Publicación	País: <u>Chile</u> Ciudad: <u>Santiago</u> Fecha: <u>Mayo del 2006</u>	

4.- Título	“Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena”	
Tipo de publicación o producto <i>Marque con una “X” lo que corresponda</i>	<input type="checkbox"/> Monografía <input type="checkbox"/> Libro <input checked="" type="checkbox"/> Capítulo de Libro <input type="checkbox"/> Mapa <input type="checkbox"/> Exposición de Arte	<input type="checkbox"/> Seminario /Taller/ Curso <input type="checkbox"/> Informe Técnico <input type="checkbox"/> Software <input type="checkbox"/> Patente
	Otro. Especificar:	
Autor(es)	Luis Eduardo González (con la colaboración de Daniel Uribe y Soledad González)	
Editor(es) (Libros o Capítulos de Libros)	Luis Eduardo González	
Nombre de la Editorial/ Organización	UNESCO/IESALC	
Lugar y Fecha de Publicación	País: _____ Chile _____ Ciudad: _____ Santiago _____ Fecha: _____ Mayo del 2006 _____	

5.- Título del Artículo	“Perspectiva de la educación superior en América Latina en un mundo globalizado		
Autor(es)	Luis Eduardo González y Oscar Espinoza.		
Nombre Completo de la Revista.	<i>Revista Quórum</i> (Universidad de Alcalá) N°15 (Otoño de 2006),		
Ref. bibliográfica	Año: <u>2006</u> Vol. _____ N° <u>15</u> Pág. <u>63 a 76</u>		
Estado de la publicación a la fecha.*	X Publicada/En Prensa	Aceptada	Enviada <input type="checkbox"/> En preparación
Otras fuentes de financiamiento, si las hay			

3.- Presentaciones a Congresos Nacionales e Internacionales. *Adjunte copia del resumen o texto de la ponencia y de la tapa del libro de Resúmenes, si no la ha enviado previamente.*

Título de la Ponencia	“The impact of higher education financing policies on access to institutions and student aid programs in chile”		
Autor(es)	Oscar Espinoza y Luis Eduardo González		
Nombre del Congreso	Comparative and International Education Society		
Lugar y Fecha	País: Estados Unidos	Ciudad: Honolulu, Hawaii	Fecha: 13-19 Marzo de 2006

Título de la Ponencia	“Condicionantes que Determinan el Acceso a la Educación Superior y Movilidad Social en Chile”		
Autor(es)	Oscar Espinoza, Luis Eduardo González y Daniel Uribe		
Nombre del Congreso	Seminario Internacional “Condicionantes que Determinan el Acceso a la Educación Superior y Movilidad Social en Chile”		
Lugar y Fecha	País: Chile	Ciudad: Santiago, U. Diego Portales	Fecha: 9 de Enero de 2006

Título de la Ponencia	Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en el período 1990-2003		
Autor(es)	Oscar Espinoza y Luis Eduardo González		
Nombre del Congreso	Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (ENIN)		
Lugar y Fecha	País: Chile	Ciudad: La Serena	Fecha: 15 a 17 de noviembre 2006

4. Tesis y/o Memorias en ejecución y/o terminadas en el marco del proyecto. *Adjunte copia del resumen no informado anteriormente y certificación de aprobación, si corresponde.*

Título de la Tesis	Representaciones Sociales de los Egresados de la Educación Superior Beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC en Relación a la Equidad y la Movilidad Social
Nombre y Apellidos del /de los Alumno(s) Y Tutor	Soledad González Vidal (alumna)/ Oscar Espinoza (Director de Tesis)
Título/ Grado alcanzado	Magister en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos
Institución, Facultad, Departamento	Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Lugar y Fecha	País: <u>Chile</u> Ciudad: <u>Santiago</u> Fecha de Inicio: <u>Junio 2005</u> Fecha de Término: <u>12 de Enero 2007</u>

IV. OTROS LOGROS DEL PROYECTO.

Describa, si las hay, actividades tales como:

- Estadías de investigación
- Formación de recursos humanos exceptuando lo reportado en el ítem 4.
- Cualquier otro logro no contemplado en los ítem anteriores y que Ud. quiera destacar

Además de las publicaciones, la asistencia a congresos y otras actividades afines cabe destacar como logro del proyecto lo siguiente:

Seminario internacional: Como parte de las actividades del proyecto se realizó en enero del 2006 un Seminario Internacional al asistieron mas de 70 académicos nacionales y tres expertos extranjeros, además de especialistas de los ministerios de Educación, Planificación y Trabajo.

Taller de expertos: A continuación del Seminario internacional se llevó a efecto un taller de expertos en el cual participaron los especialistas extranjeros invitados por el equipo de investigación y algunos de los invitados al Seminario.

Base de datos CASEN: Como sub producto del proyecto se conformó una base de datos con las encuestas CASEN desde 1990 a la de 2003 incluyendo las encuesta panel 1996 2001.

Trabajo con otros dos Tesistas: Adicionalmente, dos tesistas avanzaron parcialmente en sus proyectos. En ambos casos, si bien presentaron propuestas y avanzaron en el proyecto, pero no así en el trabajo de campo y no pudieron culminar sus tesis debido a que desempeñaban funciones de responsabilidad académica en sus respectivas instituciones lo cual les impidió dedicar el tiempo necesario. No obstante, participaron activamente en la mayoría de las actividades del proyecto.

V. RESUMEN (NO DEBE EXCEDER ESTE ESPACIO EN LETRA ARIAL 10)

Describa en forma precisa y breve el t3pico general del proyecto, sus metas y objetivos y los resultados alcanzados. Utilice un lenguaje apropiado para la comprensi3n del p3blico no especialista en el tema. Esta informaci3n podr3 ser difundida.

La investigaci3n aborda las distintas variables que afectan y condicionan el acceso al sistema terciario (universidades, institutos profesionales y centros de formaci3n t3cnica), incluyendo las de car3cter econ3mico y social, adem3s de las referidas a las pol3ticas educativas. Los objetivos del estudio son tres: 1) Establecer las probabilidades de acceso a la educaci3n superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioecon3micos, a partir de las caracter3sticas de los hogares y su evoluci3n en el tiempo 2) Determinar la relaci3n entre origen socioecon3mico, logro educacional y situaci3n ocupacional (movilidad social) y 3) Delimitar en qu3 medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos

En relaci3n al primer objetivo, los resultados obtenidos mediante un modelo probabil3stico (regresi3n probit) permiten establecer que las probabilidades de acceso a la educaci3n superior de los j3venes de hogares pobres se triplicaron entre 1990 y el 2003. El incremento en el acceso al sistema postsecundario por parte de los sectores de menores recursos podr3 estar asociado, entre otros factores, a una mayor tasa de graduaci3n de estos sectores en la ense1anza media.

Las encuestas CASEN, por su parte, muestran que el 60% de los j3venes de 18-24 a1os que estudian o han estudiado en una instituci3n de educaci3n superior era hijo de jefe de hogar que no accedi3 a la educaci3n superior. La movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones. Se observa asimismo, una mayor representaci3n en el sistema terciario de j3venes que provienen de hogares cuyos jefes asistieron a la educaci3n media cient3fico-humanista, en comparaci3n con los j3venes de hogares encabezados por jefes que asistieron a la educaci3n media t3cnico profesional. A partir de los resultados alcanzados se puede se1alar que las pol3ticas de educaci3n superior han contribuido al incremento del acceso a la educaci3n terciaria. Sin embargo, se observan enormes brechas, determinadas por el nivel de ingreso de los hogares, el nivel educacional y la ocupaci3n de los jefes de hogar.

En relaci3n con el segundo objetivo, los resultados obtenidos muestran que la dependencia entre las caracter3sticas socioecon3micas del hogar y el logro educacional han perdido importancia a lo largo del tiempo. En relaci3n con la movilidad social, el estudio identifica un componente importante de movilidad intergeneracional, no obstante las posibilidades de movilidad entre ocupaciones que se encuentran en los extremos de la escala ocupacional son muy bajas. Al mismo tiempo, se observan altos 3ndices de movilidad entre las ocupaciones manuales y la clase de rutina no manual (oficinistas). No obstante, estos resultados deben ser tomados con cautela en atenci3n a las caracter3sticas muestrales y el hecho de que se trata de un grupo de edad de tama1o reducido.

En relaci3n al tercer objetivo se puede indicar que en el per3odo 1990-2002 se ampli3 la cantidad de beneficiarios de programas de ayuda estudiantil, as3 como de los recursos destinados a ellos (12 programas de becas y 3s de cr3dito). Entre los a1os 1990 y 2002 los beneficiarios se incrementaron de 72 mil a 173 mil respectivamente. Si los datos se analizan agrupando los quintiles I, II y III, alrededor del 60% obtuvo cr3dito universitario durante el primer a1o de sus estudios en 1990, en tanto que dicha proporci3n aument3 al 64% el a1o 2003. En cambio, mientras un 38% de los j3venes pertenecientes a los quintiles IV y V obtuvo cr3dito en 1996, dicha proporci3n se vio reducida al 27% en el a1o 2003 para el mismo segmento de estudiantes

Si se efect3a un an3lisis comparado por quintil de ingreso considerando cr3ditos y becas lo m3s notable es el crecimiento de la disponibilidad de cr3ditos para el quintil I en el periodo 1996-2003. No obstante lo anterior entre los j3venes que obtuvieron beca en el a1o 2003, s3lo un 52% pertenec3a a los tres primeros quintiles, lo que denota que hasta esa fecha aun persist3an problemas de distribuci3n

VI.- INFORME DE PROYECTO DE INCENTIVO A LA COOPERACION INTERNACIONAL (adjuntar al informe final del proyecto FONDECYT Regular asociado)

1050142	1050142		
NUMERO DE PROYECTO DE INCENTIVO A LA COOPERACION INTERNACIONAL	NUMERO DE PROYECTO FONDECYT REGULAR ASOCIADO		
Luis Eduardo González			
INVESTIGADOR RESPONSABLE	FIRMA	FECHA PRESENTACION	
PERIODO QUE SE INFORMA	03 2005	02 2006	
	DESDE	HASTA	

Noel McGinn	Harvard University		
NOMBRE COLABORADOR	INSTITUCION DE ORIGEN		
FECHAS DE ESTADIA	09 01 06	12 01 06	
	DESDE	HASTA	

Jorge Balán	Fundación Ford (Sede Nueva Cork)		
NOMBRE COLABORADOR	INSTITUCION DE ORIGEN		
FECHAS DE ESTADIA	09 01 06	12 01 06	
	DESDE	HASTA	

Pablo Gentili	Observatorio de Políticas Educativas de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro		
NOMBRE COLABORADOR	INSTITUCION DE ORIGEN		
FECHAS DE ESTADIA	09 01 06	12 01 06	
	DESDE	HASTA	

Breve resumen de actividades realizadas y resultados obtenidos, destacando de que manera contribuyen al logro de los objetivos del proyecto regular asociado. indique si es pertinente, las publicaciones **conjuntas** generadas con la contraparte internacional, haciendo referencia a lo informado en el punto iii del informe de avance/ final. (agregue los anexos que estime pertinentes).

Se realizó un Seminario internacional con tres expertos de reconocido prestigio. Además se realizó un taller de una día completo con una docena de especialistas nacionales quienes discutieron sobre los resultados preliminares del proyecto y sobre las implicancias para al definición de políticas públicas sobre el particular

Adicionalmente, los expertos internacionales trabajaron con el equipo de investigación para analizar los aspectos mas técnicos y y las consideraciones metodológicas para optimizar la realización de la segunda parte de la investigación.

Un detalle completo se adjunta en el informe anexo

ANEXO 1

ARTÍCULOS EN REVISTAS CIENTÍFICAS O EXTRANJERAS CON COMITÉ EDITORIAL

**CREATING (IN) EQUALITIES IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN
THE CONTEXT OF STRUCTURAL ADJUSTMENT AND POST-
ADJUSTMENT POLICIES: THE CASE OF CHILE**

Oscar Espinoza,

(A publicarse en *Revista Higher Education* Vol.54 N°7, Netherlands)

Abstract

By analyzing the access of different socio-economic groups to post-secondary institutions by quintile, this paper examines the impact produced by higher education financing policies in Chile during the Pinochet (1973-1990), the Aylwin (1990-1994) and the Frei (1994-2000) administrations. To this purpose, CASEN databases and semi-structured interviews conducted with former and current government officials as well as higher education administrators provide valuable information to measure the impact that higher education financing policies had on different socio-economic groups. Access to post-secondary institutions is seen in relation to two aspects: a) enrollment rates by type of institution and sector and b) access of students (18-24 year-old group) by family per capita income level. Major conclusion set up that despite increased participation across all socio-economic groups within the post secondary system, upper and upper-middle income students gained access to higher education disproportionately compared to lower, lower-middle, and middle income groups during the 1987-1998 period.

Keywords: Access; equity; privatization; structural adjustment and post adjustment policies.

CREATING (IN) EQUALITIES IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF STRUCTURAL ADJUSTMENT AND POST- ADJUSTMENT POLICIES: THE CASE OF CHILE

Introduction

Nobody might ignore the progress that Chile has achieved since the return of “democracy”² in 1990. From a low starting point as compared to other Latin American nations, access to education (elementary, secondary and higher) expanded rapidly, bringing Chile into line with Argentina and Uruguay, the regional leaders.

By 1990, elementary education was already virtually universal, but the coverage of high school education reached only 80%. Today, that is also close to 100%, and seven in ten of today’s university students are the first generation in their families to receive higher education.

Despite this progress, there is, indeed, consensus among experts and all actors that Chile’s education system is not delivering the necessary results, either in terms of equity or attainment. In this scenario, there was recently (July, 2006) a huge protest led by secondary students nationwide against the quality of state schooling and its inequity. According to the students the system has a structural flaw. Their complaint is that, under a reform introduced in the 1980s, state-funded private schools can cream off the best and cheaper-to-educate pupils while children from poor families are forced to attend state-run schools, with fewer resources to compensate for their greater educational disadvantages.

In this context, by analyzing the access of different socio-economic groups to post-secondary institutions by socio-economic status (SES), this paper examines the impact produced by higher education financing policies. From a critical theory perspective, the main purpose of this study is to determine through descriptive and inferential statistical analyses the equity/equality consequences of higher education financing policies in Chile during the Pinochet (1973-1990), the Aylwin (1990-1994) and the Frei (1994-2000) administrations.

In the debate over higher education financing policy in developing countries, the “equity” goal is frequently mentioned. To pursue this goal, governments intervene to improve “equity of access” to financial aid because students from low-income families do not have money to pay the full cost of higher education. Moreover, even if they were able to, low-income families tend to be more reluctant than high-income families to take the risk associated with financing post-secondary studies for their children. In the absence of offsetting government policy, there would be a strong tendency for personal/family (versus government) expenditure in both public and private higher education to be more common among children from high-income families.

² The concept of democracy has many meanings depending on the perspective used to examine it. According to the author democracy or political democracy in the absence of social equality/equity (case of Chile in the post-Pinochet era) might be qualified as “democracy”.

Country case studies (see, for example, de Mello e Souza, 1991; Fried & Abuhadba, 1991; James, 1991; Larrañaga, 1992; Navarro, 1991; Fuentes, 1998; Sverdlick et al., 2005; Espinoza et al., 2006) provide strong evidence for the fact that many developing countries through public funding of higher education facilitate access to post-secondary institutions for students from high-income families (quintile 4 & 5) who are disproportionately represented in the tertiary educational level given their percentage in the overall population and their representativeness among secondary school graduates.

Access to post-secondary institutions is seen in relation to two facets: enrollment rates and access by family per capita income level. First, enrollment rates are discussed with regard to two aspects: enrollment growth rates at the undergraduate level and enrollment gross ratios (18-24 year-old group) in the higher education system. Second, access to higher education by SES quintile is analyzed with reference to four variables: percentage of young people (18-24 year-old group) from families in each SES quintile who attended at least some higher education, percentage of youth (18-24 year-old group) from families in each SES quintile attending higher education institutions when CASEN surveys were conducted, socio-economic composition of students (18-24 year-old group) attending higher education by type of institution and sector, and, percentage of students enrolled in higher education institutions who received loans and/or scholarships by family per capita income.

Additionally, drawing upon personal semi-structured interviews conducted with former and current government officials as well as higher education administrators, this paper reports key actors' perceptions and explanations of the impact that higher education financing policies had on different socio-economic groups.

The following research questions will frame the analysis in this study:

1. How do changes in enrollment growth affect coverage and equity of access in the higher education system?
2. How and why has demand for higher education changed across socio-economic groups during the implementation of adjustment and post-adjustment policies?
3. What appear to be the consequences of the Chilean governments' policies in terms of access to higher education for different socio-economic groups?
4. How do former and current government officials and higher education administrators describe and explain the consequences that policies have had on different socio-economic groups?

Privatization of the Chilean higher education system

The process of privatization of higher education in Chile was initiated by the military regime of Augusto Pinochet (1973-1990) and continued by the "democratic" governments of Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994-2000) and Ricardo Lagos (2000-2006). Prior to 1981 Chile's higher education system consisted of eight publicly funded³ universities; two of these were public and enrolled sixty-five percent

³ Prior to 1981, the Chilean government covered approximately 80.0 percent of institutional expenditures. The other institutional revenue sources were generated through sale of services and tuition payments.

of the students, while six were privately controlled⁴ and enrolled thirty-five percent of the students (González et al., 1994).

In 1981, the Pinochet government implemented a reform which affected all the social sectors (education, health and social security). With the implementation of the 1981 reform, Chilean higher education underwent changes, which dramatically increased the privatization of the system. Besides expanding the system by allowing the creation of privately controlled and privately funded university and non-university institutions and, thus, expanding significantly the number of students enrolled in private higher education, the changes involved partially transferring the cost of state-funded institutions from tax revenue to the resources of individual students and their families as well as encouraging strongly these institutions to diversify their funding resources. As a result higher education institutions (both publicly and privately funded and/or controlled) sought out or otherwise attracted funds from other (generally private) sources. These included tuition payments, sales of services, loans from private banks, and other sources (including donations).

Antecedents of Privatization

The above-noted dynamics involving the higher education system of Chile did not occur by coincidence; some of the internal and external institutional actors which played a role in initiating and/or continuing these dynamics will be examined.

Endogenous and Exogenous Antecedents

The policies and practices pursued by the Chilean government during the 1980s and 1990s reflect a neo-liberal agenda promoted (“endogenously”) by the “Chicago Boys,” who came to dominate the Pinochet administration in the early 1980s, and reinforced (“exogenously”) by the policy recommendations and structural adjustment/stabilization program conditionalities of the World Bank and the International Monetary Fund (Espinoza, 2002).

The origins of the implementation of neo-liberal economic policies in Latin America, and particularly in Chile, must be related to a group of Chilean economists trained at the University of Chicago in the late-1960s and early-1970s and identified as the “Chicago Boys.” The neo-liberal economic reforms implemented by the “Chicago Boys” in the early-1980s were based on the assumed benefits of privatization and trade liberalization. Based upon the neo-liberal perspective, the “Chicago Boys” sought to achieve two major goals related to institutional funding in higher education policy reforms in Chile during the 1980s: a) to get universities to transfer teaching costs to students or their families and b) to encourage competition in determining the allocation of public resources. With reference to student aid the “Chicago Boys” promoted as of 1981 a new system called student-based formula, which pursued three goals: a) to reduce higher education student allowances, b) to introduce and overtime increase the proportion of revenue generated via tuition and fee charges, and c) to emphasize student loans rather student scholarships or direct institutional funding.

⁴Among the six universities privately controlled but publicly funded, two universities belonged to the Catholic Church and the other four belonged to non-profit and philanthropic organizations.

The neo-liberal agenda also came to shape Chile's policies and practices with regard to higher education because the policy recommendations of the World Bank, the IMF's stabilization programs, and the World Bank's structural adjustment programs, which were grounded in a neo-liberal agenda, all came to influence how Chilean government officials developed their higher education enterprise.⁵ It is well known that macro-economic reforms imposed in Chile in the 1980s by the World Bank and the IMF were strongly connected with the neo-liberal economic model. In fact, those reforms were based on the assumptions of economic liberalization, decentralization and privatization of public services. In this context, the World Bank's higher education policies influenced Chile's policies in the direction of privatization, commercialization, and marketization during the 1980s and 1990s. For instance, some policies suggested by the World Bank and adopted by Chilean government officials in the 1980s and reaffirmed in the 1990s were the following: a) to reduce public expenditure in higher education by shifting resource allocation within the education sector budget in order to favor primary education; b) to diversify institutional revenue sources by introducing competitive funding mechanisms and increasing sale of services; and c) to fund higher education studies via tuition and student loans, which were introduced in the early-1980s.

In 1998 the Chilean government negotiated a loan agreement with the World Bank to implement the Higher Education Improvement Project (*Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP*).⁶ In the proposal submitted to the Bank by the Chilean government, the Ministerio de Educación (1998, p.5) recognized that the lack of efficient mechanisms to support academically qualified but financially needy students is producing inequitable access to the higher education system across socio-economic groups.

Evidence suggests that adjustment and post-adjustment policies affected negatively public expenditure in the higher education sub-sector as well as institutional development and access to post-secondary education. Indeed, public expenditure in higher education (in constant million Chilean pesos of 1998) decreased considerably in Chile between 1981 and 1989 and then after 1990 recovered slowly but without reaching the level of expenditure observed in 1981. Similarly, between 1972 and 1997 Chile's higher education budget as a percentage of education budgets and the higher education budget as a percentage of GNP declined substantially affecting both institutional development and access (Espinoza, 2002).

As a result of the reduction of public social expenditures "imposed" by IMF/World Bank stabilization and structural adjustment programs, higher education institutions in Chile and in other Latin American countries have moved to generate institutional revenue sources by increasing the level of sale of services and tuition fees. Another negative consequence of the reduction of public expenditures promoted in the

⁵ Most of the World Bank's and the IMF's experts as well as many outsiders believe that these institutions played a significant role in shaping the way Chile and Latin America in general dealt with the external debt crisis and undertook financial and social reforms (Edwards, 1994; Corbo & Rojas, 1991). But saying that they were influential does not mean that World Bank and IMF had a positive impact on Latin American economies. Indeed, critics of World Bank and IMF adjustment/stabilization policies believe that these contributed to increased inequity and poverty (Carnoy, 1995; Samoff, 1994; Ruccio, 1992; Danaher, 1994).

⁶ The *MECESUP* (1998-2003) is a five-year project co-funded by the World Bank and the Chilean government.

1980s, particularly in the higher education budget, was the high level of institutional indebtedness taken on by publicly funded universities.

Privatization via Institutional Growth and Enrollment Expansion

Enrollment in Higher Education Institutions, 1980-1998

In Chile approximately 140,000 students graduate annually from secondary schools. Of this total, 43,000 are admitted to the twenty-five publicly funded universities, based on two indicators: a) their performance in a national “achievement” test (*PSU*), which measure abilities in areas such as mathematics, verbal (language, analogies, etc), history, social sciences, and geography, and b) their performance (grades) in high school. While the national test is counted in terms of admission decisions between 70.0 and 90.0 percent, depending upon the university, the high school performance is considered in a range between 10.0 and 30.0 percent. Within this segment it is possible to find out students coming from every social strata with higher “abilities” in the different disciplines. Likewise, 80,000 high school graduates are admitted yearly in private higher education institutions without public support. In most cases, the ability to pay tuition in this kind of institution is the most important factor to obtain access. Therefore, with the exception of few new private universities, academic requirements (e.g., *PAA* score) are not required or are very flexible.

The 1981 reform allowed for significant enrollment growth in higher education, most notably in privately controlled and funded institutions. The expansion of enrollments, however, was not backed by sufficient resources to maintain per-pupil expenditures in such relevant areas as books, equipment, and teachers. Decreasing expenditures often resulted in decreasing teaching quality (Fried & Abuhadba, 1991). Also, as a result of the high cost of different programs offered by post-secondary institutions, access has increasingly depended on socio-economic background (students’ family income levels) more so than merit.

This enrollment growth, particularly that caused by the creation of new private institutions, did not promote equitable access to the system. Because of the high tuition cost in private institutions, access was extended disproportionately to the high school graduates coming from upper-middle and upper income families (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1996).

It is important to point out that an important percentage of high school graduates from low-income families do not pursue post-secondary studies for two reasons: a) they enter the labor market early to support their families economically and b) students from low-income families are more reluctant to finance higher education studies through loans than students from high-income families.

In the Chilean case it has been argued that the 1981 reform transformed the tertiary educational system into a mass system dominated by private institutions which strengthened the “elitization” of higher education (Briones, 1984; Espinoza, 2002). In line with this argument, for example, a large percentage of high-income students became enrolled in expensive programs offered by privately funded universities because they could not gain access to the most prestigious universities (Universidad de Chile and Pontificia Universidad Católica de Chile) or other of their choice. For example, in

1990 72.1 percent of youth enrolled in private universities without public funding belonged to the fifth quintile, while in 1996 61.2 percent of students attending new private universities represented the fifth quintile. In contrast, the proportion of students from quintile 1 and 2 represented 4.2 and 6.5 percent in 1990 and 1996, respectively (Larrañaga, 1992, 1999).

Between 1980 and 1998 higher education enrollment increased by more than 274,000 students, equivalent to a growth rate of 230.0 percent. In general terms, enrollment rose from 118,978 undergraduate students at all levels to 393,466 (see Table 1). Between 1990 and 1998 there was an increase in university enrollment of nearly 115.0 percent, from 127,628 students enrolled in 1990 to 274,583 in 1998. While in 1990 the percentage of students attending private universities without direct public funding represented 18.0 percent of university enrollments, in 1998 this proportion increased up to 45.0 percent. Within traditional publicly funded universities enrollment rose from 118,978 to 188,522 undergraduate students between 1980 and 1998, a growth rate of 58.0 percent (see Table 1). For non-university institutions, all of which are privately controlled and funded, enrollment increased from zero in 1980 to 117,780 in 1990 and 118,883 in 1998. Thus, by 1998, 52.1 percent of all higher education enrollments were in privately controlled and funded institutions, up from zero percent in 1980.

Enrollment growth within professional institutes had a significant expansion, though less significant than in the university system, going from no student enrolled in 1980 to 40,006 in 1990 and 64,593 in 1998, which represents a growth rate of 61.0 percent between 1990 and 1998. Similarly, in the 1980s enrollment grew rapidly at technical training centers moving from zero in 1980 to 77,774 in 1990. But, during the 1990s technical training centers experienced a tremendous decline in their enrollments. As a result of this decline, technical training centers enrolled 54,290 students in 1998, which represents a reduction of more than 23,000 students or 30.0 percent compared to that of 1990 (see Table 1). The decline may be explained by three facts: a) high school students prefer to get credentials from universities or professional institutes, which provide a higher social status; b) high school students wishing to attend technical training centers are not eligible for tuition scholarships⁷ and c) students enrolled in this kind of institution do not have access to loans supplied via higher education budget.

⁷ In the 1990s there was a heated debate in Chile among government representatives, scholars and student organizations with regard to the possibility of providing scholarships for students already enrolled or planning to attend technical training centers. As a result, in the year 2000 the Ministry of Education created a new Scholarship Program called Millennium oriented to provide scholarships to economically disadvantaged students expecting to attend private technical training centers. Students enrolled in technical careers either in professional institutes or traditional universities are also eligible (interviews with Pilar Alamos, December 2000; María Elvira Cornejo, December 2000; and Carlos Velasco, November 2000).

Table 1. Number and percentage of undergraduate students enrolled in higher education institutions by type of institution and sector, 1980-1998

Institution	1980	1985	1990	1994	1998
Universities	118,978 (100.0%)	113,625 (57.9%)	127,628 (52.0%)	205,738 (64.0%)	274,583 (69.8%)
Universities with Public Funding	118,978	108,674	108,119	145,744	188,522
New Private Universities without Public Funding	0	4,951	19,509	59,994	86,061
Professional Institutes	0	32,233 (16.4)	40,006 (16.3%)	38,252 (11.9%)	64,593 (16.4%)
Professional Institutes with Public Funding	0	17,668	6,472	0	0
New Private Professional Institutes, no Public Funding	0	14,565	33,534	38,252	64,593
Technical Training Centers	0	50,425 (25.7)	77,774 (31.7%)	77,258 (24.1%)	54,290 (13.8%)
Technical Training Centers with Public Funding	0	0	0	0	0
New Private Technical Training Centers without Public Funding	0	50,425	77,774	77,258	54,290
Total	118,978 (100%)	196,283 (100.0%)	245,408 (100.0%)	321,248 (100.0%)	393,466 (100.0%)

Source: Ministerio de Educación (1999).

Like enrollment figures, gross enrollment ratios for the population between 18 and 24 year-olds also grew in the Chilean higher education system during the 1980s and 1990s. Indeed, within the 18-24 age group, gross enrollment rose from 7.5 to 23.5 percent in the period 1980-1998. In other words, gross enrollment ratio in higher education tripled in less than twenty years (see Table 2).

In Chile as well as in other Latin American countries (e.g., Brazil, El Salvador, and Venezuela) expansion of private higher education (Winkler, 1990; Eisemon et al., 1995; Wolff et al., 1997) is producing a double injustice. On the one hand, the most privileged high school graduates move from the top secondary schools generally private) into free (and high quality) public higher education and, on the other hand, less privileged students pay for the inferior education provided by private higher education institutions.

Table 2. Gross enrollment ratios (1) in the higher education system (18-24 year-old group), 1980-1998 (Percentages)

1980	1985	1990	1994	1998
7.5	11.2	14.2	18.9	23.5

(1) Ratio of total enrolled -regardless of age- to the total population of the 18-24 age cohort.
Source: Personal elaboration based on enrollment data from Ministerio de Educación (1999). Population data from INE (1990).

Access to Higher Education Institutions by SES Quintile

From an equity point of view⁸ the expansion of enrollment does not say anything by itself. To examine issues of equity it is necessary to analyze access by SES quintile to determine how higher education financing policies have affected students' access from different socio-economic groups in the context of adjustment and post-adjustment policies implemented by the Chilean government at the macro-economic level.⁹ In this regard, for example, in the early-1990s it was broadly recognized by government representatives, *rectors* of universities and scholars, in general, that in terms of "equity of access," the Chilean higher education system was still biased towards upper income students, but less so than other university systems in Latin America (Carlson, 1992).¹⁰ Indeed,

'the student driven model, with high tuition fees, partial vouchers and loans, has resulted in difficulties for lower income students in meeting the private costs of education. Chile has experimented with a student loan program, but this has not resolved equity problems since many students who are interested in studying in fields with low private returns are effectively denied access' (Covarrubias & González, 1991. Cited in Albrecht & Ziderman, 1992: 48)¹¹

⁸ Concerning equity of access, the analyses considers two dimensions: a) equity for equal potential, which assumes that access to education should be guaranteed to all individuals having equal abilities and b) equity for equal needs, which conceives that access to education should be assured at the individual and group levels on the basis of need (see Espinoza, 2006).

⁹ For this purpose, the main source to be used will be the *CASEN* household survey. Statistics on the level of access to higher education by socio-economic group were not available before 1987 because *CASEN* databases started recording these data beginning that year. Unfortunately, there are no other instruments or studies which provide that kind of information. *CASEN* is a national household survey conducted by the Ministry of Planning every two years. The *CASEN* survey is a sample geographically stratified by conglomerates, polietapic and probabilistic.

¹⁰ Interviews with former government officials Raúl Allard (November, 2000), Luis Eduardo González (December, 2000) and current government official Carlos Velasco (November, 2000). See also Osvaldo Larrañaga (1992, 1999) and Patricio Arriagada (1993).

¹¹ For example, various former and current government officials and administrators of higher education institutions agree that the student loan scheme should have been open, from the beginning, to all students attending post-secondary institutions (universities, professional institutes and technical training centers). The student loan scheme, however, has always been reserved for those students enrolled in traditional publicly funded universities. Therefore, high school graduates from low or middle-income families wishing to attend technical training centers or professional institutes have found serious financial restrictions to enrollment (interviews with Eugenio Cáceres, November 2000; and María Elvira Cornejo, December 2000). In 1996 some technical training centers grouped in *CONIFOS* set up institutional student loans with similar characteristics to the university loan system (interview with Luis Penna, November 2000). One year later, in 1997, the Chilean government launched the *CORFO* loan system as an alternative financial mechanism to support students attending at the non-university level.

In this paper section, equity of access is examined by using different variables including percentage of young people (18-24 age cohort) from families in each SES quintile who attended at least some higher education, percentage of young people (18-24 year-old group) from families in each SES quintile attending higher education institutions by SES, and socio-economic background of 18-24 year olds attending higher education by type of institution and sector.

Certainly, there is strong relationship between equity of access and socio-economic status of students enrolled in higher education institutions. In that perspective, Table 3 contains the proportion of youth (18-24 year-old group) who had attended at least some higher education when the *CASEN* survey was conducted. Data show that the proportion of students who attended some higher education across all quintiles grew, although to somewhat varying degrees. Indeed, while young students belonging to the top quintiles (4 & 5) were over-represented (above 20.0 percent of higher education population) in the post-secondary system in the 1987-1998 period, youth from the low and middle income families were underrepresented, if it is assumed that to obtain perfect “equality” across all socio-economic groups each quintile should represent 20.0 percent of the higher education population.

By observing Table 3 it is feasible to conclude that youth across all socio-economic groups experienced a higher proportional participation in higher education in the 1987-1998 period, though the increase in percentage of students participating in higher education was greater for the more economically advantaged groups. That is, during this period, while the percentage of young students from low (quintile 1) and lower-middle (quintile 2) income families, having at least some higher education, moved up from 3.7 to 6.1 percent and from 5.5 to 11.5 percent, respectively, students from middle income families (quintile 3) and upper-middle income families (quintile 4) increased their participation in higher education to a greater extent, going from 9.2 to 17.0 percent and from 20.0 to 31.5 percent, respectively. However, the largest increase in higher education participation was experienced by young people from upper income families, going from 44.6 to 58.8 percent in the period 1987-1998.

Table 3. Percentage of students (18-24 year-old group) from families in each SES quintile who attended at least some higher education (but were out of the system), 1987-1998*

SES Quintile	Year					
	1987	1990	1992	1994	1996	1998
I	3.7	4.0	4.8	5.1	6.7	6.1
II	5.5	7.4	7.4	7.1	10.9	11.5
III	9.2	12.2	11.5	14.9	17.5	17.0
IV	20.0	22.1	21.3	28.2	31.7	31.5
V	44.6	41.5	40.3	51.2	57.7	58.8

* There are no data available before 1987.

Source: Personal elaboration based on *CASEN* household survey years 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, and 1998.

Table 4 displays the level of current higher education attendance among students (18-24 year-old group) by SES quintile. Data demonstrate that regardless of the higher

education financing policies (improvement of criteria to allocate student loans and creation of new scholarship programs) implemented during the Aylwin and Frei administrations, strong inequalities prevailed in access to the higher education system by SES. In fact, while in the 1987-1998 period students from lower income families (quintile 1) increased their participation in the post-secondary system from 2.6 to 4.4, the proportion of young people from wealthiest families (quintile 5) increased from 27.6 to 45.0, respectively.¹² This means that the proportion of higher education attendees by SES grew at different rates among students from poor and rich families. Similarly, between 1987 and 1998 students from lower-middle (quintile 2) and middle income (quintile 3) families increased their participation in the higher education system from 3.5 to 7.6 and 6.6 to 12.6, respectively.

As Chile other Latin American countries like Argentina, Bolivia y Uruguay present strong inequalities in access to the postsecondary system by SES. However, the Brazilian system is the most elitist system in South America, particularly, in private universities where over 90% of students enrolled come from the wealthiest families (quintile 4 and 5) (Sverdlick et. al., 2005; Espinoza et. al, 2006).

Table 4. Percentage of 18-24 year olds from families in each SES quintile attending higher education institutions, 1987-1998*

SES Quintile	Year					
	1987	1990	1992	1994	1996	1998
I	2.6	3.0	3.6	3.9	5.1	4.4
II	3.5	5.0	4.7	4.9	8.0	7.6
III	6.6	8.2	7.7	10	12.4	12.6
IV	13.1	13.4	14.3	18.4	22.0	22.9
V	27.6	25.3	26.6	35.8	43.5	45.0

* There are no data available before 1987.

Source: Personal elaboration based on CASEN household survey years 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, and 1998.

Table 5. Socio-economic composition of students (18-24 year-old group) attending higher education by type of institution, 1987-1998 (Percentages)*

Type of Institution	Year	Quintile					Total**
		I	II	III	IV	V	
University	1987	6.1	7.6	15.8	26.5	44.0	100.0 (641)
	1990	6.9	11.7	17.9	23.0	40.4	100.0 (648)
	1992	8.3	11.3	15.1	25.6	39.7	100.0 (931)
	1994	7.7	10.5	16.7	25.4	39.7	100.0 (1,356)
	1996	7.6	11.9	17.0	24.9	38.6	100.0 (1,557)
	1998	7.2	11.8	17.0	26.4	37.6	100.0 (2,100)
	1987	6.5	12.2	19.3	33.0	29.0	100.0 (549)

¹² This unequal growth among socio-economic groups could be explained in part because most developing countries, including Chile, subsidize students from all socio-economic status. The result is that a large share of the benefits from such subsidy schemes tends to accrue to high-income families (see Jiménez, 1987). In the case of Chile in the late-1980s the top 20.0 percent income group obtained 53.0 percent of public subsidies, while the bottom 20.0 percent only received 6.0 percent (Ministerio de Educación, 1998).

Professional Institute & Technical Training Center	1990	6.3	14.7	24.8	27.8	26.4	100.0 (637)
	1992	11.3	15.1	24.1	29.3	20.2	100.0 (717)
	1994	12.5	13.6	22.9	28.0	23.0	100.0 (971)
	1996***	10.4	17.1	21.3	29.8	21.4	100.0 (813)
	1998	9.0	18.1	24.4	29.0	19.5	100.0 (1,009)

* There are no data available before 1987.

** The total number of cases recorded in each *CASEN* survey is placed between parentheses in the last column.

Source: Personal elaboration based on *CASEN* household survey years 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, and 1998.

Table 5 shows the distribution of students attending two types of higher education institutions by SES quintile. Most students from the upper-middle and upper income families are enrolled in universities. Even though the proportion of students from richest families (quintile 4 and 5, constituting 40.0 percent of the population generally) enrolled in post-secondary institutions decreased slightly from 70.5 to 64.0 percent (mostly explained by the decline observed in quintile 5) in the period 1987-1998, these socio-economic groups remained over-represented in the higher education population in comparison to those students belonging to the first three quintiles. In turn, students from low and lower-middle income families (quintile 1 and 2, representing 40.0 percent of the population generally) attending universities represented 13.7 and 19.0 percent of total enrollment in 1987 (during structural adjustment) and in 1998 (after adjustment), respectively.¹³ Nevertheless, the highest attendance of the poorest at the university level took place in 1996 when students coming from quintile 1 and 2 represented 19.5 percent of enrollment. Table 5 also demonstrates that attendance of middle class students (quintile 3, representing 20.0 percent of the population generally) increased to some extent between 1987 and 1998, moving from 15.8 to 17.0 percent, with the highest attendance taking place in 1990 when students from quintile 3 represented 17.9 percent of total enrollment at the university level.

At the non-university level (professional institutes and technical training centers) there were changes in the socio-economic distribution of students (18-24 year-old group) enrolled in the 1980s and 1990s. While the percentage of students in professional institutes and technical training centers¹⁴ from the poorest families (quintile 1 & 2) increased from 18.7 to 27.1 percent between 1987 and 1998, the percentage of these institutions' students from middle income (quintile 3) families also increased in the 1987-1998 period, moving from 19.3 to 24.4 percent. In contrast, the proportion of students attending professional institutes and technical training centers who were from the wealthiest (quintile 4 & 5) families declined from 62.0 to 48.5 percent in the 1987-1998 period (see Table 5).¹⁵

¹³ However, the proportion of students from low (quintile 1) and lower-middle (quintile 2) income families enrolled in various regional, publicly funded universities (e.g., Universidad Católica del Maule) approached 40.0 percent in the late-1990s (interview with María Elvira Cornejo, December, 2000).

¹⁴ A large percentage of students enrolled in technical training centers are workers who take classes in the evening after business hours (interview with Luis Penna, November 2000).

¹⁵ Even though former and current government officials had positive balances (not based in empirical data) about access by SES quintile at the non-university level with regard to those youth belonging to low and middle income families, these data confirm what they pointed out in the interviews in the sense that a higher proportion of working and middle class students were attending non-university institutions compared to the university level (interviews with Luis Eduardo González, December 2000; José León, November 2000; and Carlos Velasco, November, 2000).

But how can be interpreted these changes? The positive change in the socio-economic composition of youth attending higher education among students from low and middle income families can be explained by the implementation of higher education financing policies associated with student aid programs promoted by the Aylwin and Frei administrations. In this respect, new tuition scholarship programs, such as the Mineduc, the Repair and the Juan Gómez Millas Scholarship programs as well as student loans appear to have increased the access of economically disadvantaged and talented students to the higher education system. Certainly, thanks to the growing volume of resources allocated for tuition and non-tuition scholarship programs (see Espinoza 2002), poor students (quintile 1 & 2) have been encouraged to pursue higher education studies, especially during the 1990s.¹⁶

Table 6 presents the percentage of students from families of different SES levels enrolled in higher education institutions who received loans and scholarships. We can observe that access to student loans and scholarships changed significantly among low and middle-income students enrolled in post-secondary institutions during the 1990s. The percentage of students who were granted loans and/or scholarships increased between 1992 and 1996 from 32.3 to 47.8 (for quintile 1), from 38.1 to 39.2 (for quintile 2), and from 24.8 to 34.9 (for quintile 3). In contrast, the proportion of students from high-income families receiving loans decreased slightly from 26.1 to 26.0 (for quintile 4) and from 15.4 to 15.2 (for quintile 5).

Data illustrate that a substantial proportion (more than 50.0 percent) of students from the poorest groups (quintile 1 and 2) and from middle class (quintile 3) could not obtain loans and/or scholarships either in 1992 or in 1996. Data also reveal that a significant proportion of students from wealthiest families (quintiles 4 and 5) continued receiving loans and/or scholarships, even though rhetorically stated policy goals in this regard were aimed at allocating resources to other socio-economic groups (see Table 6).

Table 6. Percentage of students enrolled in higher education institutions who received loans and/or scholarships by family per capita income, 1992-1996*

Year	Student aid	Quintile				
		I	II	III	IV	V
1992	Loans	18.4	25.4	19.1	19.8	11.7
	Scholarships**	13.9	12.7	5.7	6.3	3.7
	Without student aid	67.7	62.0	75.2	73.9	84.6
	Total***	100.0 (158)	100.0 (213)	100.0 (314)	100.0 (448)	100.0 (515)
1994	Loans	16.8	20.8	21.7	18.2	9.3
	Scholarships**	16.4	14.2	10.5	10.5	5.0
	Without student aid	66.8	65.0	67.8	71.3	85.7
	Total***	100.0 (226)	100.0 (274)	100.0 (448)	100.0 (617)	100.0 (762)

¹⁶ Although there are no data available before 1987 it is possible to speculate that the low proportion of poor students (quintile 1 & 2) enrolled in universities, professional institutes and technical training centers in 1987 compared to that of subsequent years might be associated with three possible explanations: a) the negative effects caused by structural adjustment programs implemented in the 1980s in terms of income distribution, which mostly affected low and middle-income families; b) the non existence of tuition scholarships oriented towards these socio-economic groups; and c) programs offered in professional institutes and technical training centers were of low quality and unattractive.

1996	Loans	23.2	21.9	20.3	17.1	10.6
	Scholarships**	24.6	17.3	14.6	8.9	4.6
	Without student aid	52.2	60.8	65.1	74.0	84.8
	Total***	100.0 (203)	100.0 (324)	100.0 (438)	100.0 (630)	100.0 (775)

* There are no data available before 1992.

** Includes the following scholarship programs: Mineduc, President of the Republic, Repair, and Indigenous.

*** The total number of cases recorded in each *CASEN* survey is highlighted between parentheses in the last row of each year.

Source: Personal elaboration based on *CASEN* surveys years 1992, 1994, and 1996.

Final Remarks

In this paper it has been discussed how higher education financing policies implemented by the Pinochet, the Aylwin and the Frei administration have affected access to the post-secondary institutions by socio-economic group. It might be concluded that as a direct consequence of the 1981 reform there was an important enrollment growth in the higher education system (at the university and at the non-university level) during the post-adjustment period, especially in privately controlled and funded institutions during the 1980s and 1990s. Equally, gross enrollment (within the 18-24 age cohorts) at the higher education level tripled in the 1980-1998 period. However, while the proportions of students from all socio-economic backgrounds attending higher education institutions gradually increased between 1987 and 1998, students enrolled in post-secondary institutions from quintile 4 and 5 remain definitely over-represented in comparison to those youth from quintile 1, 2 and 3. Consequently, data reflect that during the post-adjustment period strong social inequalities across socio-economic groups still persist in access to post-secondary education despite increased participation observed across all socio-economic groups and regardless of student aid policies promoted by the Aylwin and Frei administrations in the 1990s.

If the analyses is focused on the socio-economic composition of students attending higher education by type of institution (universities v/s professional institutes and technical training centers), then two general conclusions could be sketched. First, universities enrolled a growing proportion (slight increase) of students representing the first three quintiles in the late-1990s compared to that of 1987, when structural adjustment was still being carried out, while students from upper-income families (quintile 5) decreased their participation in this type of institutions during the 1990s. Second, the proportion of 18-24 year olds from upper-middle and upper income families attending non-university institutions (professional institutes and technical training centers) decreased substantially during the 1987-1998 period, while young people from the first two quintiles gradually increased their participation in professional institutes and technical training centers in the 1987-1998 period.

There is no doubt that the implementation of higher education financing policies associated with student aid programs promoted by the Aylwin and Frei administrations has improved access of low and middle income students. Nevertheless, even though student aid policies allowed increasing attendance of talented students with financial needs, policies have been unable to reduce the gap between the proportion of students attending post-secondary institutions by SES compared to the proportion of population

that each quintile represents. To promote more equitable access across socio-economic groups two actions are recommended. First, financial aid programs (student loan scheme and scholarship programs) should be targeted towards students from lower (quintile 1 & 2) and middle (quintile 3) income families. This means that students from wealthiest families (quintile 4 & 5) should not be granted loans and or awarded scholarships. Hence, the access gap between rich and poor students could be reduced to some extent although not totally. Second, to reward those institutions that enrolls talented and economically disadvantaged students coming from public secondary schools.

The success of a reform in addressing fundamental problems-for example, facilitating equity of access-also depends on how a society supports the growth potential of its citizens after the conclusion of their formal schooling. A nation's practices may be consistent or at odds with policies that define the education system. For example, no matter how egalitarian the education system, these advantages will be diminished if graduates are chosen for powerful or prestigious positions based primarily on graduation from a very few elitist schools.

Similarly, it will be no sufficient to guarantee equitable admissions standards for low income students and minorities if there is discrimination in the job market or if these groups, in practice, are excluded from high-ranking positions in government and the private sector.

Acknowledgements

Preparation of this paper was supported in part by Grant provided by the William and Flora Hewlett Foundation and the Center for Latin American Studies' Research and Development Fund at the University of Pittsburgh as well as by the School of Education' Research Fund and the Institute for International Studies in Education at the University of Pittsburgh. I am indebted to Mark Ginsburg and Ann Matear, my friends and colleagues, who made helpful criticisms of earlier drafts. Sole responsibility is of course the author.

Bibliography

- Albrecht, D. & Ziderman, A. (1992). *Funding mechanisms for higher education. Financing for stability, efficiency, and responsiveness*. Discussion Paper # 153. Washington, D.C.: World Bank.
- Arriagada, R., P. (1993). *Universidad para los más capaces sin discriminación social*. Santiago, Chile. Mimeographed document.
- Briones, G. (1984). La educación superior en el modelo de la economía neoliberal. In PIIIE, *Las transformaciones educacionales bajo el regimen militar* (Vol.2, pp.327-354). Santiago, Chile: PIIIE.
- Carlson, S. (1992). *Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean*. Latin America and the Caribbean Technical Department Regional Studies Program Report # 18. Washington, D.C.: World Bank.
- Carnoy, M.(1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review* 134 (6), 653-673.

- Corbo, V. & Rojas, P. (1991). World Bank-Supported Adjustment Programs: Country Performances and Effectiveness. PRE Working Paper WPS 623. Washington, D.C.: World Bank.
- Danaher, K. (Ed.) (1994). 50 years is enough: The case against the World Bank and the International Monetary Fund. Boston, MA: South End Press.
- de Mello e Souza, A. (1991). Higher education in Brazil: Recent evolution and current issues. *Higher Education*, 21, (2), 223-233.
- Edwards, S. (1994). The evolving role of the World Bank: The Latin American debt crisis. Washington, D.C.: World Bank.
- Espinoza, O., González, L.E., et. Al. (2006). Informe sobre la educación superior en Iberoamérica: El caso de Chile. Santiago, Chile: CINDA-UNIVERSIA.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity/equality conceptual dilemma: A new goal oriented model to approach analyses associated with different stages of the educational process. *Educational Research, UK* (Forthcoming).
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Eisemon, T. O. & Salmi, J. (1995). *Increasing equity in higher education: Strategies and lessons from international experience*. Retrieved September 7, 2001, from <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/backgrnd/equity1.htm>
- Fried, B. & Abuhadba, M. (1991). Reforms in higher education: The case of Chile in the 1980s. *Higher Education*, 21, 137-149.
- Fuentes, G. (1998). *Educación superior en Chile: Una visión de equidad*. Master thesis, Universidad de Chile.
- González, L. E. & Espinoza, O. (1994). Documento base para la formulación de políticas para la modernización de la educación superior chilena. Santiago, Chile. Unpublished.
- James, E. (1991). Private higher education: The Philippines as a prototype. *Higher Education*, 21, 189-206.
- Jiménez, E. (1987). *Pricing policy in the social sectors: Cost recovery for education and health in developing countries*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Larrañaga, O. (1992). *Financiamiento universitario y equidad: Chile 1990*. Serie Investigación I-45 Junio. Santiago, Chile: Ilades-Georgetown University.
- Larrañaga, O. (1999). *Propuesta de política social*. Santiago, Chile: Fundación Nacional de Superación de la Pobreza.
- Ministerio de Educación (1999). *Compendio estadístico 1997-1999*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (1998). *Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior 1998-2003*. Santiago, Chile. Mimeographed document.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1996). Realidad Económica-Social de los Hogares en Chile. Santiago, Chile: MIDEPLAN.
- Navarro, C. N. (1991). Venezuelan higher education in perspective. *Higher Education*, 21, 177-188.
- Ruccio, D.F. (1992). "Power and class: The contribution of radical approaches to debt and development". In B. Roberts and Susan Feiner (Eds.), *Radical economics* (pp.199-227). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Samoff, J. (Ed.) (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources*. New York: UNESCO/ILO.

- Sverdlick, I., Ferrari, P., and Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires, N°9. Buenos Aires: OLPED.
- Winkler, D. (1990). *Higher education in Latin America: Issues of efficiency and equity*. Discussion Paper # 77. Washington, D.C: World Bank.
- Wolff, L. & Albrecht, D. (Eds.) (1997). *Higher education reform in Chile, Brazil, and Venezuela*. Caracas, Venezuela: CRESALC.

Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)

Oscar Espinoza,
Luis Eduardo González

(A publicarse en *Revista Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile*)

RESUMEN

El propósito del presente paper es caracterizar a la población de 18 a 24 años que accede a la educación superior según nivel de ingresos familiares, de escolaridad y ocupación del Jefe del Hogar. Con este fin se trabajó con las Bases de Datos CASEN de los años 1990, 1996 y 2003. A modo de conclusión, se puede mencionar que se ha producido un incremento del acceso a los jóvenes a la educación terciaria en todos los niveles socioeconómicos como consecuencia directa de las políticas implementadas. No obstante, en el periodo 1990-2003 se ha mantenido la brecha entre las posibilidades de acceso de los jóvenes de menores ingresos y los de mayores ingresos. Para superar esta situación se sugiere optimizar la focalización de los recursos destinados a los programas de ayuda estudiantil.

ABSTRACT

By analyzing the access of different socio-economic groups to higher education institutions by quintile, this paper examines the impact produced by higher education policies in Chile during the 1990-2003 period. To this end, CASEN household databases provide valuable information to measure: a) access of students (18-24 year-old group) by family per capita income level; b) access of students by household level of schooling; and c) access of students by household employment. Major conclusions set up that even though higher education policies have increased access to the system of economical disadvantaged students, inequity in access still persist. In order to reduce the inequity gap it is recommended to improve allocation of resources oriented to student aid programs.

PALABRAS CLAVES: Educación superior, acceso, nivel de ingresos familiares

KEY WORDS: Higher education, access, family income level

Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)¹⁷

1.- Formulación de la investigación

La presente investigación pretende determinar cómo ha variado el acceso a la educación superior por parte de los distintos grupos socioeconómicos en el período 1990-2003.

Durante la década de 1980 y 1990 los sistemas de educación superior (públicos y privados) experimentaron enormes cambios en todo el mundo como consecuencia de la demanda que se produjo por ingresar a este nivel (Albornoz, 1993; Altbach, 1996; Brunner, 2000; Neave & van Vught, 1994) y como resultado de los programas de ajuste económico estructural (structural adjustment programs) que operaron en muchos países sub desarrollados desde comienzos de los años ochenta (Espinoza, 2002). Estos cambios en la educación superior se reflejan especialmente en la expansión, diversificación y privatización del sistema, y en el establecimiento de nuevas instituciones post secundarias que buscan responder a las necesidades y demandas de la sociedad. Esta situación implica un tremendo desafío para los gobiernos (Banco Mundial, 2000; De Moura Castro y Navarro, 1999).

Al menos tres factores podrían ser asociados con la expansión de los sistemas de educación superior: (i) la creciente complejidad de las sociedades y economías contemporáneas que han estado demandando de manera continua personal altamente calificado (Espinoza, 2000); (ii) las competencias entre distintos grupos socio-económicos por alcanzar credenciales educacionales; y (iii) los esfuerzos hechos por grupos de elite ligados al aparato estatal, a través de iniciativas como el fortalecimiento de programas de ayuda estudiantil, por absorber jóvenes que de otra forma podrían estar en las calles.

Tal como ha ocurrido en otras sociedades y sistemas educativos, Chile experimentó una reforma radical en el sistema de educación superior durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. En rigor, la reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento.¹⁸ Desde el control estatal al libre mercado fue

¹⁷ Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT 1050142 titulado "Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el periodo 1990-2003". El proyecto contempla a nivel de resultados, además del presente paper, un análisis acerca del acceso a ayudas estudiantiles (becas y créditos), de las condicionantes que determinan el acceso y la movilidad social en Chile.

¹⁸ En 1980, esto es con anterioridad a la reforma estructural que modificó el sistema post secundario, egresaban aproximadamente 120.000 jóvenes de la educación secundaria de los cuales 30.000 conseguían acceder a la educación superior. En otras palabras, 1 de cada 4 egresados de la educación media ingresaba al sistema terciario. En cambio, en la actualidad de

la dirección de los cambios promovidos por el gobierno militar que, tras una década para la implementación y gracias a una gran concentración del poder, consiguió reorientar los principios reguladores del sistema post secundario y alinearlos con la agenda neo-liberal.

Los cambios promovidos a comienzos del 80 se reforzaron mediante un sistema que incentivó el autofinanciamiento institucional incluyendo el cobro de aranceles y matriculas y la creación de un sistema de créditos y becas. Los aspectos antes mencionados ciertamente han tenido un impacto directo en el acceso al sistema terciario, así como en la permanencia en el mismo, cuestión que pretende dilucidar la presente investigación. Más allá de los juicios que se puedan hacer sobre el carácter de las reformas, es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema masivo y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos.

Pero el acceso al sistema terciario no está únicamente condicionado por factores de orden económico. En efecto, Crossland (1976: 529) sostiene que, en términos generales, el acceso al sistema de educación superior está limitado por condicionantes económicas, sociales y culturales, incluyendo: carencia de recursos financieros (discriminación socio-económica); excesiva lejanía entre el hogar de los jóvenes y los centros de educación superior; discriminación por sexo; inadecuada preparación académica por parte de las escuelas primarias y secundarias; prejuicios contra ciertas minorías étnicas, religiosas o políticas; exámenes de ingreso estandarizados culturalmente perjudicados; discapacidad física (pero no mental) que inhibe la movilidad; y discriminación por edad.

Ciertamente un efecto combinado de una mayor demanda por educación superior, una mayor oferta y diversificación y el incremento de los ingresos de los hogares pueden ser las razones por las cuales el crecimiento de la educación superior puede explicarse. Sin embargo, un aspecto que podría ser interesante de examinar es qué implicancia tienen los hechos señalados en términos de movilidad social. Un tema clásico de las ciencias sociales, específicamente de disciplinas como la sociología, ha sido estudiar el rol que juega la educación en los patrones de movilidad socioeconómica que tienen las sociedades, grupos sociales e individuos (una buena síntesis puede encontrarse en Goldthorpe, 2003 y Aldridge, 2001). Para un hogar de escasos recursos, el hecho de “colocar” a uno de sus integrantes en el sistema de educación terciario constituye un buen *proxy* para alcanzar lo que se conoce como movilidad intergeneracional, en este caso ascendente.

Sin embargo, los estudios disponibles muestran que el acceso a la educación superior aún está primordialmente condicionado por el origen socioeconómico de los jóvenes. De acuerdo a Larrañaga (2002), existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje obtenido en las pruebas de selección. El logro medido por las pruebas de selección, que aluden básicamente a la segmentación de la educación secundaria, muestran

los 140.000 jóvenes que egresan de la educación media cerca de 80.000 acceden a la educación superior, sin contar a los rezagados (Espinoza, 2002).

que aún en un contexto de expansión y diversificación socioeconómica del estudiantado, la variable socioeconómica sigue siendo el principal freno al acceso masivo de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Bravo y Manzi, 2002).

Por su parte, en Chile la mayor parte de las políticas educacionales impulsadas legalmente e implementadas durante el régimen militar estuvieron asociadas con la retórica de la equidad en el acceso y la igualdad de las oportunidades educacionales (Espinoza, 2002). No obstante, con la llegada de los gobiernos democráticos al poder desde 1990 ha habido un creciente énfasis en el discurso gubernamental respecto de la necesidad de lograr la ansiada equidad en el acceso, como así también el proveer igualdad de oportunidades a todos los jóvenes independientemente de sus condiciones de origen.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas que esta investigación se propone responder son las siguientes:

- ¿Cómo ha evolucionado el perfil (educativo, ocupacional) de los hogares cuyos jóvenes ingresan al sistema de ES?
- ¿Cómo ha evolucionado el acceso de jóvenes al sistema de educación superior de hogares que tienen similares características en el tiempo?

La primera pregunta apunta a establecer una caracterización socioeconómica y de los hogares cuyos integrantes se han incorporado al sistema de educación superior y su variación en el tiempo. La segunda, está referida a establecer cómo se comporta el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de hogares con características constantes en distintos períodos de tiempo. Es decir, al establecer un modelo de hogar tipo¹⁹ que tenga las mismas características de ingreso, demográficas, ocupacionales y educacionales se determinará si existen diferencias en el acceso a la educación superior en el tiempo.

3.- Objetivos

1.- Caracterizar en términos socioeconómicos a la población entre 18 y 24 años que ingresa a la educación superior en los tres subsectores, esto es, universidades (con y sin financiamiento público), institutos profesionales y centros de formación técnica.

2.- Caracterizar a la población entre 18 y 24 años que accede a la educación superior según nivel de escolaridad y ocupación del jefe de hogar

¹⁹ Ante la ausencia de datos longitudinales, en la investigación se establecieron, utilizando la serie de encuestas CASEN 1990-2003, distintos tipos de hogar que puedan ser comparables a lo largo del período. Esto tiene por objeto establecer si hay diferencias en el acceso al sistema terciario al tener controlada la variable ingreso per cápita de hogar, tomando como unidad de medida la canasta básica definida por MIDEPLAN para cada encuesta (ver sección metodología para un mayor detalle).

3.- Caracterizar a la población entre 18 y 24 años que cursa estudios superiores según el tipo de institución a la que asiste y por nivel de escolaridad y ocupación del jefe de hogar.

4.- Metodología

En un primer momento se procedió a caracterizar a la población que ha estado accediendo al nivel terciario en el período 1990-2003 tanto en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Para ello se llevó a cabo un análisis de tendencias y se calcularon los estadígrafos descriptivos utilizando para estos fines las Bases de Datos CASEN,²⁰ de modo de obtener las respectivas distribuciones por quintiles de ingreso de los jóvenes que acceden al sistema terciario, así como la distribución de jóvenes según ocupación y nivel de escolaridad del jefe de hogar.

Al momento de procesarse las bases de datos CASEN se optó por trabajar con la población comprendida en el tramo 18 a 24 años asumiendo que ese tramo de edad corresponde a la edad en que teóricamente se debieran cursar los estudios de nivel superior.

El análisis de los datos se estructuró sobre la base de dos variables:

- a) Acceso a la educación superior entendida como el evento de que el joven de 18 a 24 años en algún momento ingresó a la educación superior situación que puede haber sido transitoria en el caso de aquellos que desertaron del sistema, que puede ser estable en el caso de los jóvenes que al momento de la encuesta estaban estudiando, o bien puede darse el caso de egresados que hayan completado sus estudios al momento de responder la encuesta.
- b) El tipo de institución a la cual asiste el joven de 18 a 24 años que al momento de ser encuestado estaba estudiando. Los tipos de instituciones de educación superior chilena a las cuales acceden los jóvenes son los Centros de Formación Técnica que ofrecen carreras de 2 años y medio, Institutos Profesionales que ofrecen carreras de 4 o 5 años que no requieren licenciatura, y las universidades que ofrecen carreras de 5 o más años que exigen licenciatura.

Para algunos de los cruces establecidos en el documento, como por ejemplo acceso a la educación superior y escolaridad del jefe del hogar, acceso a la educación superior y ocupación del jefe del hogar, tipo de institución a la cual asiste el joven y escolaridad del jefe de hogar, y tipo de institución a la cual asiste el joven y ocupación del jefe del hogar, las bases de datos se depuraron tomando como criterio los jóvenes de 18 a 24 años que eran hijos (as) de los jefes (as) de hogar. Se reestructuraron las bases de datos quedando en el mismo registro información sobre los jóvenes e información del jefe de hogar.

²⁰ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es conducida desde el año 1987 por el Ministerio de Planificación y Cooperación que se realiza bianualmente con una muestra representativa a nivel de comunas. Por sus características, la Encuesta corresponde al modelo de encuestas de hogares que se aplican en diversos países de América Latina. Su propósito es proveer información relevante para la definición e implementación de políticas públicas.

El hecho de seleccionar jóvenes que viven con sus padres puede acarrear algunas distorsiones, por cuanto es probable que quienes no viven con sus padres tengan características distintas; lo cual es una limitación del instrumento al ser de corte transversal. De todas maneras, los jóvenes seleccionados para las muestras pareadas representan consistentemente alrededor del 70% de los jóvenes de entre 18 y 24 años de edad.

5.- Resultados

Los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de la información procesada directamente de las Bases de Datos CASEN de MIDEPLAN.²¹ De entre las bases de datos disponibles se seleccionaron las correspondientes a los años 1990, 1996 y 2003. Se optó por estos años dado que se deseaba hacer un análisis de tendencias que permitiera visualizar el impacto de las políticas educacionales en materia de acceso al sistema (diferenciando incluso por tipo de institución de educación superior).

5.1 Acceso a la educación superior y quintil de ingreso

Cabe destacar que la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que han accedido a la educación superior pertenecientes a los quintiles I y II ha experimentado un aumento de casi tres puntos porcentuales en el periodo 1990-2003, pasando de 4,9% a 7,7% en el primer caso, y de 10,3% a 13% en el segundo caso. A su vez, la representatividad de los jóvenes pertenecientes a los quintiles III y IV no ha tenido variabilidad en el lapso ya señalado. Finalmente, los datos muestran que la participación relativa de los jóvenes que acceden a la educación terciaria y que pertenecen al quintil más rico (esto es el quintil V), disminuye respecto a los otros quintiles pasando de 39% el año 1990 a 32% el año 2003 (ver Tabla 5.1.1).

Tabla 5.1.1. Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años que han accedido en algún momento a la educación superior según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil
I	16.896	4,9	28.414	5,8	46.357	7,7
II	35.430	10,3	58.155	11,8	77.713	13,0
III	64.603	18,8	86.354	17,5	114.560	19,1
IV	92.648	27,0	131.093	26,5	166.869	27,8
V	134.089	39,0	190.065	38,5	193.826	32,3
Total	343.666	100,0	494.081	100,0	599.325	100,0

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

²¹ Al tratarse de una encuesta de hogares cuyo fin es medir el impacto de los programas sociales es esperable que en la medida que se trabaje con sub grupos pequeños de la muestra, los niveles de error muestral sean más altos. Ello implica que en la medida que los subgrupos sean más pequeños, la precisión estadística se reduzca. La diferencia entre la matrícula que reporta la Encuesta CASEN y la que reporta el MINEDUC ha sido sobrestimada en un 15% por la Encuesta CASEN lo cual es válido desde el año 1990 en adelante.

Si bien es cierto que la probabilidad de encontrar un joven que haya tenido acceso a la educación superior del quintil I es en la actualidad mayor (8%), sigue siendo 4 veces mayor la posibilidad de que un joven del quintil V haya accedido al sistema (32%). En 1990 dicha razón era de 1 a 8.

Por otra parte, como se observa en la Tabla 5.1.2 mientras en el año 1990 sólo un 5,1% de los jóvenes pertenecientes al quintil I accedía a la educación superior, dicha proporción se incrementó a 8,7% y 12% en los años 1996 y 2003, respectivamente. A su vez, los jóvenes del quintil II duplicaron su participación en el sistema pasando de 9,0% en 1990 a 18% el año 2003. Mientras los jóvenes del quintil III casi duplican su participación en el sistema en el período 1990-2003, los jóvenes de los quintiles más ricos que accedieron a la educación superior incrementaron su participación en forma notoria, pasando de 30% a 43% en el caso de los jóvenes del quintil IV, y de 52% a 69% en el caso de los jóvenes del quintil V.

Si bien ha habido un aumento significativo en el acceso en los cinco quintiles de ingreso aún queda mucho por hacer en el caso de los jóvenes que pertenecen a los quintiles más pobres donde el nivel de participación sigue siendo deficitario en comparación con lo que acontece en los quintiles más ricos. En efecto, mientras los jóvenes pertenecientes al quintil V tienen una cobertura superior a los dos tercios en el sistema terciario, los jóvenes del quintil más pobre no superaban el 12% en el año 2003 y los jóvenes del quintil II no superaban aún el 20% (ver Tabla 5.1.2).

Tabla 5.1.2 Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años de cada quintil de ingreso que alguna vez accedió a la educación superior (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió
I	16.896 (100%)	5,1	28.414 (100%)	8,7	46.357 (100%)	11,9
II	35.430 (100%)	9,0	58.155 (100%)	15,6	77.713 (100%)	18,1
III	64.603 (100%)	15,7	86.354 (100%)	23,0	114.560 (100%)	28,5
IV	92.648 (100%)	29,6	131.093 (100%)	36,3	166.869 (100%)	43,5
V	134.089 (100%)	52,3	190.065 (100%)	66,3	193.826 (100%)	69,3

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

5.2 Acceso a la educación superior y escolaridad del jefe de hogar

De los jóvenes que accedieron a la educación superior en 1990 un 30% tenía padres que habían alcanzado el mismo nivel educativo, en tanto que en 1996 dicha proporción se elevaba al 33% y en el año 2003 al 41%. Lo anterior implica que el aumento progresivo en el acceso al sistema terciario por parte de jóvenes de 18 a 24 años ha estado directamente asociado a un aumento en el nivel de escolaridad de los jefes de hogar en el período 1990-2003 (ver Tabla 5.2.1).

De igual forma la Tabla 5.2.1 permite constatar que el 13% de los jóvenes que accedieron a la educación superior en el año 2003 tenían padres cuyo nivel de escolaridad no superaba la educación básica, en contraste con lo que acontecía en el año 1990 donde alrededor del 26% de los jóvenes que accedió al sistema tenía padres con escolaridad básica.

Tabla 5.2.1 Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que accedió a la educación superior según nivel de escolaridad del jefe de hogar (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	1990		1996		2003	
	No Accede	Alguna vez Accedió	No Accede	Alguna vez Accedió	No accede	Alguna vez Accedió
Básica	73,4	26,1	59,1	17,8	48,5	13,4
Media	22,0	43,6	35,3	48,9	43,4	45,8
Superior	4,7	30,2	5,6	33,2	8,1	40,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,00	100,0
Total casos	877.695	257.833	784.396	393.801	876.256	459.126

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Si bien el ingreso al sistema terciario ha ido aumentando progresivamente en los últimos 15 años no deja de llamar la atención que de los jóvenes de 18 a 24 años que no accedieron a la educación superior en 1990 poco más del 4% tenían padres que sí accedieron a la educación superior, en tanto que en el año 2003 sobre el 8% de los jóvenes que no había accedido a la educación superior tenía padres con dicho nivel de escolaridad. Lo anterior implica que la proporción de jóvenes que no accede a educación superior con jefes de hogar que sí accedieron se duplicó en el lapso 1990-2003 (ver Tabla 5.2.1). Esta situación debe analizarse en detalle considerando la posible influencia de la situación ocupacional del jefe de hogar, así como el aumento del acceso en los '90.

5.3 Acceso a la educación superior y ocupación del jefe de hogar²²

Al cruzar las variables acceso a la educación superior y ocupación del Jefe de Hogar se verifica que ha aumentado notablemente la incorporación de jóvenes de 18 a 24 años provenientes de hogares cuyos jefes eran trabajadores manuales y agrícolas, pasando del 20% al 37% entre el año 1990 y el año 2003. Como contraparte, la representatividad de los jóvenes provenientes de hogares cuyo jefe era trabajador no manual ha disminuido del 80% al 64% en el lapso antes aludido. Lo anterior muestra que ha habido una redistribución de los jóvenes que acceden a la educación terciaria según ocupación del jefe de hogar (ver Tabla 5.3.1).

²² La variable categorías ocupacionales que considera la Clasificación CIUO 88 fue agrupada en tres categorías siguiendo a Erikson y Goldthorpe (1993), como se detalla a continuación: *Trabajadores manuales*: Incluye artesanos, operarios, operadores y montadores, y trabajadores no calificados; *Trabajadores no manuales*: Fuerzas Armadas y de Orden, profesionales, científicos y afines, técnicos, directivos de empresas y poder ejecutivo, y empleados de oficina y vendedores de comercio y mercados; y *Trabajadores agrícolas*: Incluye agricultores y pescadores (comercial y de subsistencia).

Tabla 5.3.1. Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años que accedió al sistema de educación superior según la ocupación del jefe de hogar (1990-2003)

Ocupación u Oficio	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	1990		1996		2003	
	No accede	Alguna vez Accedió	No accede	Alguna vez Accedió	No accede	Alguna vez Accedió
No manual	54,9	79,6	26,4	64,9	26,5	63,5
Manual	22,3	12,2	60,9	31,1	62,5	33,3
Agrícola	22,8	8,2	12,7	4,0	11,0	3,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Total casos</i>	634.959	207.728	624.683	335.209	697.726	396.759

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Por otra parte, la representatividad de los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes son trabajadores agrícolas también ha disminuido proporcionalmente de un 8% a un 3% lo cual podría atribuirse a la migración campo-ciudad y a la menor oferta de educación superior en los sectores rurales (ver Tabla 5.3.1).

5.4 Situación de los jóvenes que estaban cursando estudios superiores al momento de aplicarse la encuesta CASEN

A continuación se caracteriza a los jóvenes que estaban estudiando en el nivel terciario al momento de aplicarse la encuesta Casen según el nivel de escolaridad y tipo de ocupación del jefe de hogar.

Si se cruzan las variables tipo de institución donde los jóvenes cursaban estudios de educación superior al momento de aplicarse la encuesta y el nivel de escolaridad del jefe de hogar se constata que hay un incremento relativo de los jóvenes que estudian en el sistema terciario y que provienen de hogares cuyo jefes tienen mayor nivel educativo. En efecto, si se suman los casos con alta escolaridad del jefe de hogar (educación media y superior en conjunto) se tiene que en el periodo 1990-2003 hay un aumento de 68% a 77% de los jóvenes que asisten a IPs y CFTs y para las universidades varía de un 86% a un 92% en el mismo lapso (ver Tabla 5.4.1).

Ahora bien, si se cruzan las variables tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior y ocupación del jefe de hogar²³ se corrobora que entre los jóvenes que asisten a los CFTs e IPs se ha duplicado la representación de quienes provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores agrícolas y manuales pasando de un 23% en el año 1990 a un 52% en el año 2003. Por otra parte, en las universidades ocurre un fenómeno similar variando desde un 14% a un 29% la representatividad de los jóvenes provenientes de este tipo de hogares (Tabla 5.4.2).

²³ Para construir la Tabla 5.4.2 se agruparon las categorías ocupacionales siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe.

Tabla 5.4.1. Distribución porcentual de los jóvenes entre 18 y 24 años que estaban cursando estudios superiores según tipo de Institución de educación superior y por escolaridad del jefe de hogar (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Tipo de institución en la que cursa estudios superiores					
	1990		1996		2003	
	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria
Básica	31,7	13,9	53,0	32,6	23,4	8,3
Media	47,7	34,0	26,6	23,9	52,4	41,5
Superior	20,6	52,1	20,4	43,5	24,2	50,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total de casos	83.199	77.936	86.615	216.520	107.854	279.445

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Se observa al mismo tiempo que hay mayor representatividad de los jóvenes que pertenecen a hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas en los CFTs e IPs respecto de las universidades (52% versus 29%, respectivamente) (ver Tabla 5.4.2).²⁴

Tabla 5.4.2. Distribución porcentual de los jóvenes entre 18 y 24 años que estaban cursando estudios superiores según tipo de Institución de educación superior y por ocupación del jefe de hogar (1990-2003)

Ocupación del Jefe de Hogar	Tipo de institución en la que cursa estudios superiores					
	1990		1996		2003	
	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria
No Manual	76,8	85,7	53,4	73,9	48,5	70,6
Manual	13,4	8,9	41,3	23,0	47,6	26,7
Agrícola	9,8	5,5	5,3	3,1	4,0	2,7
Total Porcentual	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total N	68.039	63.311	73.367	189.983	91.270	248.260

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Como contraparte, vale la pena mencionar en relación a los jóvenes que pertenecen a hogares cuyos jefes son trabajadores no manuales que ha habido un descenso en su representatividad variando de 77% a 48% en el caso de los CFTs y de 86% a 71% para el caso de las universidades en el periodo 1990-2003.

²⁴ Los datos no permiten hacer la desagregación entre institutos profesionales y CFTs para todos los años considerados en el estudio.

6.- Conclusiones

En referencia al acceso a la educación superior y al tipo de institución al que asiste el joven, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Se observa un aumento de la proporción de jóvenes que acceden al sistema terciario para el período estudiado, dicho fenómeno se asocia a su vez, al incremento del nivel de escolaridad de los jefes de hogar. En tal sentido, la tendencia que indica el análisis es que en el periodo 1990-2003 ha ido aumentando la proporción de jóvenes que ingresan al sistema que proceden de hogares cuyos jefes habían tenido niveles educativos inferiores.
- Se observa una mayor representación en el sistema terciario de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes asistieron a la educación media científico-humanista, versus los jóvenes de hogares encabezados por jefes que asistieron a la educación media técnico profesional. Esto podría indicar que la educación científico-humanista recibida por los jefes de hogar influiría de manera positiva en los jóvenes en el acceso a la educación superior.
- Por otra parte, se constata que al analizar la relación entre el acceso de jóvenes a la educación superior y el nivel de ingresos de los hogares la participación de los jóvenes pertenecientes a hogares situados en los quintiles I y II ha experimentado un aumento cercano a tres puntos porcentuales en el período 1990-2003, en tanto que en los quintiles III y IV se ha mantenido constante y sin variaciones, y en el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil V ha decrecido la participación en alrededor de un 5%, lo que muestra cambios en la estructura socioeconómica de la población estudiantil. Pese a ello, estas variaciones indican que la participación de jóvenes provenientes de hogares de menores recursos es aun baja.
- El 60% de los jóvenes de 18-24 años que alguna vez han estudiado en una institución de educación superior es hijo de un jefe de hogar que no accedió a la educación superior. Luego podría concluirse que la movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones.
- Es relevante también señalar que al cruzar la variable acceso con la ocupación u oficio del jefe de hogar siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe, se advierte que la participación de los jóvenes de hogares con jefes cuya ocupación es de carácter manual ha aumentado significativamente en el periodo 1990-2003, pasando de un 12% a un 33%. En contraste, el acceso de los jóvenes de hogares cuya ocupación del jefe de hogar es de carácter no manual ha disminuido su representación proporcionalmente al aumento experimentado por los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes ostentaban una ocupación manual. Por su parte, en el caso de los hogares con jefe con ocupación

agrícola, se observa una disminución que podría ser atribuible a la misma disminución que ha experimentado el sector agrícola nacional.

- Al observar, por otra parte, la relación entre el tipo de institución de educación superior a la que asistía el joven y el nivel de escolaridad del jefe de hogar se comprueba que la tendencia de los jóvenes con jefes de hogar que tiene educación superior es proseguir estudios superiores universitarios. En este mismo sentido, se observa que en el caso de los jóvenes que proceden de hogares con jefes que alcanzaron educación básica el porcentaje de jóvenes que cursaban estudios en CFTs e IPs era bastante mayor que en las universidades. Una situación similar a la anterior se aprecia en el caso de los jóvenes que proviene de hogares con jefes que alcanzaron educación media pues la proporción que accede a los IPs y CFTs es mayor que la proporción observada en el acceso a las universidades.
- En lo concerniente a la relación entre el tipo de institución a la cual asiste el joven y la ocupación del jefe de hogar se puede concluir que la incorporación de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas es proporcionalmente más alta en el caso de los CFTs e IPs. Mientras que los jóvenes de hogares con jefes de ocupación no manual optan preferentemente la educación universitaria. Esto podría explicarse por las necesidades tempranas que tienen los jóvenes pertenecientes a este segmento de ingresar al mercado laboral, o bien debido a los altos costos que implican las carreras universitarias.
- En síntesis, se podría inferir que las políticas en materia de educación superior han tendido hacia el incremento del acceso de los jóvenes a la educación terciaria, sin embargo, se observan enormes brechas, las que se encuentran determinadas por el nivel de ingreso de los hogares, el nivel educacional y la ocupación de los jefes de hogar. Esto implica optimizar la focalización de los recursos destinados a programas de ayudas estudiantiles, de manera de asegurar el acceso a todos los jóvenes e bajos recursos que reúnan los méritos necesarios para cursar estudios de educación superior. Es necesario que las políticas de equidad también se orienten al proceso educativo y no sólo a las condiciones de acceso. En este sentido las políticas orientadas a mejorar la eficiencia docente y la innovación curricular cumplen un rol clave.

7.- Bibliografía

- Albornoz, O. (1993). *Education and society in Latin America*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Altbach, P. (1996). Patterns in higher education development. Towards the year 2000. In Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues* (pp.21-35). New York: Garland Publishing.

- Banco Mundial (2000). La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Santiago: CPU.
- Bravo, D. y Manzi, J. (2002). Equidad y Resultados Educativos: SIMCE y PAA. Santiago. Dpto. de Economía U. de Chile y Escuela de Psicología PUC.
- Brunner, J. J. (2000). Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. En Ministerio de Educación, Revista de la Educación Superior Chilena (pp.25-37). Santiago: Mineduc.
- Crossland, F. (1976). *The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education*. Prospects, VI (4), 526-539.
- De Moura Castro, C. (1999). Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher Education?. En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (pp.51-72).Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1993). *The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press, USA.
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed.D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O. (2000). Higher education and the emerging markets: The case of Chile. En J. Mauch, B. Donnorumo y M. McMullen (Eds.), *The emerging markets and higher education: Development and sustainability* (pp.171-198). New York: Routledge Falmer.
- Larrañaga, O. (2002). Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile. Documento de Trabajo N° 189, Mayo. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Mauch, J. & Sabloff, P. (Eds.). (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. New York: Garland Publishing.
- Neave, G., & van Vught, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.

Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)

Oscar Espinoza

Luis Eduardo González

(A publicarse en Revista Paideia Universidad de Concepción)

RESUMEN

El propósito del presente paper es caracterizar, por una parte, a la población de 18 a 24 años que accede a la educación superior según nivel de ingresos familiares, y por otra, a la población de 18 a 24 años que cursa estudios de nivel universitario y que accede a programas de ayuda estudiantil (becas y/o créditos). Con este fin se trabajó con las Bases de Datos CASEN de los años 1990, 1996 y 2003. A modo de conclusión, se puede mencionar que se ha producido un incremento del acceso a los jóvenes a la educación terciaria en todos los niveles socioeconómicos como consecuencia directa de las políticas implementadas. En cuanto al acceso a crédito universitario se constata que incrementaron su participación los quintiles I y II, mientras que la redujeron los quintiles III, IV y V durante el periodo 1990-2003. Por otra parte, el acceso a las becas experimentó un alza al interior de cada quintil con excepción del quintil II. No obstante lo anterior, se ha mantenido la brecha entre las posibilidades de acceso de los jóvenes de menores ingresos y los de mayores ingresos en el periodo estudiado.

ABSTRACT

By analyzing the access of different socio-economic groups to higher education institutions and to student aid programs by quintile, this paper examines the impact produced by higher education policies in Chile during the 1990-2003 period. To this end, CASEN household databases provide valuable information to measure: a) access of students (18-24 year-old group) by family per capita income level; and b) access to scholarship programs and university loans by family per capita income level. Major conclusions set up that even though higher education policies have increased access to the system of economical disadvantaged students, inequity in access still persists. Concerning university loans it might be concluded that they increased in quintiles I and II, but decreased in quintiles III, IV and V during the 1990-2003 period. On the other hand, access to scholarships grew within each quintile except the second one. Nevertheless, the gap between rich and poor students still persists. In order to reduce the inequity gap it is recommended to improve allocation of resources oriented to student aid programs.

PALABRAS CLAVES: Educación superior, acceso, nivel de ingresos familiares, programas de ayuda estudiantil, becas, créditos.

KEY WORDS: Higher education, access, family income level, student aid programs, scholarships, university loan

Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)²⁵

1.- Formulación de la investigación

La presente investigación pretende determinar cómo ha variado el acceso a la educación superior y el acceso a programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) en el período 1990-2003 por parte de aquellos jóvenes de los distintos grupos socioeconómicos que han estado cursando estudios de educación superior.

En todo el mundo los sistemas de educación superior (públicos y privados) experimentaron profundos cambios durante las décadas de 1980 y 1990 como consecuencia de la demanda que se produjo por ingresar a este nivel (Altbach, 1996; Altbach & Knight, 2006; Brunner, 2000; Levy, 2006; Mauch & Sabloff, 1995; Neave & van Vught, 1994) y como resultado de los programas de ajuste económico estructural (structural adjustment programs) que operaron en muchos países sub-desarrollados desde comienzos de los años ochenta (Espinoza, 2002). Estos cambios en la educación superior se reflejan especialmente en la expansión (tanto de la matrícula como del número de instituciones), la diversificación y la privatización del sistema, y en el establecimiento de nuevas instituciones postsecundarias que buscan responder a las necesidades y demandas de la sociedad. La situación bosquejada previamente ha implicado un tremendo desafío para los gobiernos (Banco Mundial, 2000; De Moura Castro y Navarro, 1999) que se han visto en la necesidad de realizar ajustes a través de reformas parciales o estructurales de manera de propiciar respuestas oportunamente.

Al igual que en el resto del mundo el sistema de educación superior chileno experimentó una reforma radical en el sistema de educación superior durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. La reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento.²⁶ Desde el control estatal al libre mercado fue la dirección de los cambios promovidos por el gobierno militar que, tras una década para la implementación y gracias a una gran concentración del poder, consiguió reorientar los principios reguladores del sistema post secundario y alinearlos con la agenda neo-liberal.

²⁵ Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT 1050142 titulado “Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el periodo 1990-2003”. El proyecto contempla a nivel de resultados, además del presente paper, un análisis acerca del perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior, de las condicionantes que determinan el acceso y la movilidad social en Chile. Del mismo modo, agradecen la colaboración brindada por Daniel Uribe, Dante Castillo, Soledad González y Juan López.

²⁶ En 1980, esto es con anterioridad a la reforma estructural que modificó el sistema post secundario, egresaban aproximadamente 120.000 jóvenes de la educación secundaria de los cuales 30.000 conseguían acceder a la educación superior. En otras palabras, uno de cada cuatro egresados de la educación media ingresaba al sistema terciario. En cambio, en la actualidad de los 140.000 jóvenes que egresan de la educación media cerca de 80.000 acceden a la educación superior, sin contar a los rezagados (Espinoza, 2002).

En la actualidad el sistema de educación superior chileno está conformado por 64 universidades, 48 institutos profesionales y 117 centros de formación técnica con una población total matriculada que asciende a 560.000 estudiantes. En las universidades cabe destacar que existen tres tipos de instituciones: las universidades estatales (16), las universidades privadas creadas antes de la reforma de 1981 (9), y las universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma. Las dos primeras constituyen el grupo que se denomina Universidades del Consejo de Rectores y en ellas se concentra el financiamiento estatal y todas reciben un tratamiento similar (Espinoza, González y otros, 2006).

Los cambios promovidos a comienzos del 80 se reforzaron mediante un sistema que incentivó el autofinanciamiento institucional incluyendo el cobro de aranceles y matrículas y la creación de un sistema de créditos y becas. Los aspectos antes mencionados ciertamente han tenido un impacto directo en el acceso al sistema terciario, así como en la permanencia en el mismo, cuestión que pretende dilucidar la presente investigación. Más allá de los juicios que se puedan emitir sobre el carácter de las reformas, es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema masivo y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos (Espinoza y González, 2006).

Pero el acceso al sistema terciario no está únicamente condicionado por factores de orden económico. En efecto, Crossland (1976: 529) sostiene que, en términos generales, el acceso al sistema de educación superior está limitado por condicionantes económicas, sociales y culturales, incluyendo: carencia de recursos financieros (discriminación socio-económica); excesiva lejanía entre el hogar de los jóvenes y los centros de educación superior; discriminación por sexo; inadecuada preparación académica por parte de las escuelas primarias y secundarias; prejuicios contra ciertas minorías étnicas, religiosas o políticas; exámenes de ingreso estandarizados culturalmente prejuiciados; discapacidad física (pero no mental) que inhibe la movilidad; y discriminación por edad.

Ciertamente un efecto combinado de una mayor demanda por educación superior, una mayor oferta y diversificación y el incremento de los ingresos de los hogares pueden ser las razones por las cuales el crecimiento de la educación superior puede explicarse. Sin embargo, un aspecto que podría ser interesante es qué implicancia tienen los hechos señalados en términos de movilidad social. Un tema clásico de las ciencias sociales, específicamente de disciplinas como la sociología, ha sido estudiar el rol que juega la educación en los patrones de movilidad socioeconómica que tienen las sociedades, grupos sociales e individuos (una buena síntesis puede encontrarse en Erikson & Goldthorpe, 1993; Aldridge, 2001). Para un hogar de escasos recursos, el hecho de “colocar” a uno de sus integrantes en el sistema de educación terciario constituye un buen *proxy* para alcanzar lo que se conoce como movilidad intergeneracional, en este caso ascendente.

Sin embargo, los estudios disponibles muestran que el acceso a la educación superior aún está primordialmente condicionado por el origen socioeconómico de los jóvenes. De acuerdo a Larrañaga (2002), existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje obtenido en las pruebas de selección. Ciertamente el logro medido por las pruebas de selección, que aluden básicamente a la segmentación de la educación secundaria, muestran que aún en un contexto de

expansión y diversificación socioeconómica del estudiantado, la variable socioeconómica sigue siendo el principal freno al acceso masivo de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Bravo y Manzi, 2002).

En el caso particular de Chile la mayor parte de las políticas educacionales impulsadas legalmente e implementadas durante el régimen militar estuvieron asociadas con la retórica de la equidad en el acceso y la igualdad de las oportunidades educacionales (Espinoza, 2002). No obstante, con la llegada de los gobiernos democráticos al poder desde 1990 ha habido un creciente énfasis en el discurso gubernamental respecto de la necesidad de lograr la ansiada equidad en el acceso, como así también el proveer igualdad de oportunidades a todos los jóvenes independientemente de sus condiciones de origen.

Sin perjuicio del aumento en el acceso al sistema postsecundario por parte de los jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos que se aprecia en los '90 y comienzos de la presente década y del impacto de los programas de ayuda estudiantil en el incremento de la cobertura, no existen investigaciones que directamente se hagan cargo del tema apelando al análisis de tendencias tal y como se plantea en el presente estudio. Empero, existen algunos estudios sobre el tema cuyos aportes no pueden ser ignorados (Arriagada, 1993; Gutiérrez, 1995; Larrañaga, 1992).

Hasta el año 1981 existía el régimen de arancel diferenciado y no existía el sistema de crédito universitario. Desde el año 1982 hasta el año 2005 el acceso a crédito universitario estuvo restringido únicamente a los estudiantes matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores. A contar del año 2006, sin embargo, con la puesta en marcha del crédito con aval del Estado se instaura una modalidad crediticia con recursos de los bancos, de las instituciones de educación superior y del Estado a la cual pueden optar tanto estudiantes que concurren a entidades públicas como privadas sin aporte estatal directo. En lo que respecta al acceso a becas cabe mencionar que con la excepción del Programa de Becas Mineduc (hoy denominada Beca Bicentenario) a la cual sólo pueden optar los estudiantes que se matriculan en las Universidades del Consejo de Rectores, el resto de los programas de becas (Juan Gómez Millas, Indígena, Hijos de Profesionales de la Educación, etc.) están abiertos a estudiantes que se matriculen en cualquier institución de educación superior.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas que esta investigación se propone responder son las siguientes:

- ¿Cómo ha evolucionado el acceso de jóvenes al sistema de educación superior de hogares que tienen similares características en el tiempo?
- ¿Cómo ha evolucionado el perfil de los jóvenes de distintos niveles socioeconómicos que cursan estudios de nivel superior y se benefician de los programas de ayuda estudiantil (becas y/o créditos)?

La primera pregunta pretende establecer cómo se comporta el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de hogares con características constantes en distintos períodos. En otras palabras, se intenta determinar si existen diferencias en el

acceso a la educación superior a través del tiempo mediante un modelo de hogar tipo²⁷ que tenga las mismas características de ingreso, demográficas, ocupacionales y educacionales.

La segunda pregunta intenta dilucidar si la implementación de distintos programas de becas gubernamentales y el reforzamiento del sistema de crédito universitario ha tenido algún impacto directo en el acceso al sistema terciario por parte de jóvenes de menores recursos.

3.- Objetivos

Los objetivos que persigue el presente estudio son los siguientes:

- 1.- Caracterizar en términos socioeconómicos a la población entre 18 y 24 años que ingresa a la educación superior.
- 2.- Delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil (becas y crédito) y de beneficios ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos.

4.- Metodología

En primer lugar se caracterizó a la población que ha estado cursando estudios en el nivel terciario en el período 1990-2003 y que se ha beneficiado de algún programa de ayuda estudiantil (beca y/o crédito). En tal sentido, cabe destacar que la población objetivo del estudio está constituido sólo por los estudiantes que acceden a las Universidades del Consejo de Rectores ya que como se ha dicho son los únicos que hasta el año 2005 pudieron acceder a crédito universitario y que concentran prácticamente la casi totalidad de las becas (sólo excepcionalmente se otorgan a estudiantes del sistema privado algunas becas, tales como: Presidente de la República Indígena, Reparación, Hijos de Profesionales de la Educación). Para estos efectos, se hizo un análisis de tendencias y se calcularon los estadígrafos descriptivos utilizando para estos fines las Bases de Datos CASEN,²⁸ de modo de obtener las respectivas distribuciones por quintiles de ingreso. Al momento de procesarse las bases de datos CASEN se optó por trabajar con la población comprendida en el tramo 18 a 24 años asumiendo que ese tramo de edad corresponde a la edad en que teóricamente se debieran cursar los estudios de nivel superior.

²⁷ Ante la ausencia de datos longitudinales, en la investigación se establecieron, utilizando la serie de encuestas CASEN 1990-2003, distintos tipos de hogar que puedan ser comparables a lo largo del período. Esto tiene por objeto establecer si hay diferencias en el acceso al sistema terciario al tener controlada la variable ingreso per cápita de hogar, tomando como unidad de medida la canasta básica definida por MIDEPLAN para cada encuesta (ver sección metodología para un mayor detalle).

²⁸ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es conducida desde el año 1987 por el Ministerio de Planificación y Cooperación que se realiza bianualmente con una muestra representativa a nivel de comunas. Por sus características, la Encuesta corresponde al modelo de encuestas de hogares que se aplican en diversos países de América Latina. Su propósito es proveer información relevante para la definición e implementación de políticas públicas.

La razón de incluir el período 1990-2003 en el análisis obedece al interés de dilucidar lo que ha ocurrido a partir de la instauración del régimen democrático en Chile.

El análisis de los datos se organizó sobre la base de dos variables:

- a) Acceso a la educación superior entendida como el evento de que el joven de 18 a 24 años en algún momento ingresó a la educación superior situación que puede haber sido transitoria en el caso de aquellos que desertaron del sistema, que puede ser estable en el caso de los jóvenes que al momento de responder la Encuesta CASEN estaban estudiando, o bien puede darse el caso de egresados que hayan completado sus estudios al momento de responder la encuesta.
- b) El tipo de ayuda estudiantil (beca y/o crédito) a la que acceden los jóvenes entre 18 y 24 años según quintil de ingreso per cápita.

Para algunos de los cruces establecidos, como por ejemplo acceso a la educación superior y nivel de ingresos per cápita, distribución porcentual de jóvenes que accede a crédito universitario según quintil de ingreso y al interior de cada quintil de ingreso, distribución porcentual de jóvenes que accede a becas según quintil de ingreso y al interior de cada quintil de ingreso, las bases de datos se depuraron tomando como criterio los jóvenes de 18 a 24 años. De igual modo, se reestructuraron las bases de datos quedando en el mismo registro información sobre los jóvenes e información del jefe de hogar.

El hecho de seleccionar jóvenes que viven con sus padres pudo generar algunas distorsiones, por cuanto es probable que quienes no vivían con sus padres tuviesen características distintas lo cual podría ser una limitación del estudio.

5.- Resultados

Como se ha señalado los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de la información procesada directamente de las Bases de Datos CASEN correspondientes a los años 1990, 1996 y 2003 dado que se deseaba hacer un análisis de tendencias que permitiera visualizar el impacto de las políticas educacionales en materia de acceso al sistema y acceso a programas de ayuda estudiantil.²⁹

Los resultados se ordenan de acuerdo a lo señalado en la metodología en relación a dos variables: el acceso a la educación superior y el acceso a programas de ayuda estudiantil.

²⁹ Al tratarse de una encuesta de hogares cuyo fin es medir el impacto de los programas sociales es esperable que en la medida que se trabaje con sub grupos pequeños de la muestra, los niveles de error muestral sean más altos. Ello implica que en la medida que los subgrupos sean más pequeños, la precisión estadística se reduzca. La diferencia entre la matrícula que reporta la Encuesta CASEN y la que reporta el MINEDUC ha sido sobrestimada en un 15% por la Encuesta CASEN lo cual es válido desde el año 1990 en adelante.

5.1 Acceso a la educación superior y quintil de ingreso

Cabe destacar que la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que han accedido a la educación superior pertenecientes a los quintiles I y II ha experimentado un aumento de casi tres puntos porcentuales en el periodo 1990-2003, pasando de 4,9% a 7,7% en el primer caso, y de 10,3% a 13% en el segundo caso. A su vez, la representatividad de los jóvenes pertenecientes a los quintiles III y IV no ha sufrido mayores variaciones en el lapso ya señalado. Los datos revelan, igualmente, que la participación relativa de los jóvenes que acceden a la educación terciaria y que pertenecen al quintil más rico (esto es el quintil V), disminuye respecto a los otros quintiles pasando de 39% el año 1990 a 32% el año 2003 (ver Tabla 5.1.1).

Tabla 5.1.1. Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años que han accedido en algún momento a la educación superior según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil
I	16.896	4,9	28.414	5,8	46.357	7,7
II	35.430	10,3	58.155	11,8	77.713	13,0
III	64.603	18,8	86.354	17,5	114.560	19,1
IV	92.648	27,0	131.093	26,5	166.869	27,8
V	134.089	39,0	190.065	38,5	193.826	32,3
Total	343.666	100,0	494.081	100,0	599.325	100,0

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Aún cuando la probabilidad de encontrar en la actualidad a un joven que haya tenido acceso a la educación superior y que provenga del quintil I es mayor (8%) que la observada a comienzos de la década del 90, sigue siendo 4 veces mayor la posibilidad de que un joven del quintil V haya accedido al sistema (32%). En 1990 dicha razón era de 1 a 8.

Por otra parte, como se observa en la Tabla 5.1.2 mientras en el año 1990 sólo un 5,1% de los jóvenes pertenecientes al quintil I accedía a la educación superior, dicha proporción se incrementó a 8,7% y 12% en los años 1996 y 2003, respectivamente. A su vez, los jóvenes del quintil II duplicaron su participación en el sistema pasando de 9,0% en 1990 a 18% el año 2003. Mientras los jóvenes del quintil III casi duplican su participación en el sistema en el período 1990-2003, los jóvenes de los quintiles más ricos que accedieron a la educación superior incrementaron su participación en forma notoria, pasando de 30% a 43% en el caso de los jóvenes del quintil IV, y de 52% a 69% en el caso de los jóvenes del quintil V.

En resumen, si bien ha habido un aumento significativo en el acceso de jóvenes entre 18 y 24 años en los cinco quintiles de ingreso, aún queda mucho por hacer en el caso de los jóvenes que pertenecen a los quintiles más pobres donde el nivel de participación sigue siendo deficitario en comparación con lo que acontece en los quintiles más ricos. En efecto, mientras los jóvenes pertenecientes al quintil V tienen una cobertura superior a los dos tercios en el sistema terciario, los jóvenes del quintil más pobre no superaban el 12% en el año 2003 y los jóvenes del quintil II no superaban aún el 20% (ver Tabla 5.1.2).

Tabla 5.1.2 Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años de cada quintil de ingreso que alguna vez accedió a la educación superior (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió
I	16.896 (100%)	5,1	28.414 (100%)	8,7	46.357 (100%)	11,9
II	35.430 (100%)	9,0	58.155 (100%)	15,6	77.713 (100%)	18,1
III	64.603 (100%)	15,7	86.354 (100%)	23,0	114.560 (100%)	28,5
IV	92.648 (100%)	29,6	131.093 (100%)	36,3	166.869 (100%)	43,5
V	134.089 (100%)	52,3	190.065 (100%)	66,3	193.826 (100%)	69,3

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

5.2 Acceso a programas de ayuda estudiantil (Becas y créditos)

No cabe dudas que la obtención de alguna ayuda estudiantil (beca y/o crédito) constituye un valioso medio de apoyo tanto para el acceso a alguna institución de educación superior (Universidades del Consejo de Rectores) como para la permanencia y el egreso. Lo anterior es particularmente válido en el caso de jóvenes de escasos recursos, esto es, jóvenes provenientes de preferencia de los quintiles I y II. Sin perjuicio de ello, no puede dejar de mencionarse que para las familias de aquellos jóvenes que provienen de familias de clase media (de preferencia vinculables a los quintiles III y IV) el acceso a becas y/o crédito resulta igualmente importante al momento de optar por estudiar en el nivel terciario.

Como se ha indicado e la formulación de la investigación en el caso chileno las ayudas estudiantiles se da a través de dos canales: los créditos y las becas. En los párrafos siguientes se analizan los resultados en relación a estos dos mecanismos de ayuda estudiantil.

5.2.1 Ayudas estudiantiles (Créditos)³⁰ según quintil de ingreso

De acuerdo a la Tabla 5.2.1.1 que se presenta a continuación se puede establecer que hubo un incremento de 16.153 del total de jóvenes beneficiarios de crédito universitario para el período 1990-2003.

En referencia a la distribución porcentual de jóvenes que acceden a universidades del Consejo de Rectores y que obtienen crédito universitario en los tres primeros quintiles (es decir, el 60% de la población con menores ingresos), en el periodo 1990-2003, se constata que hubo un aumento significativo en la distribución pasando de 48% en 1990, a 70% en el año 1996 y 75% en el 2003. En otras palabras, entre los años 1990 y 2003 hubo un incremento de 27 puntos porcentuales en los jóvenes pertenecientes a los quintiles I, II y III y que se encontraba estudiando en universidades del Consejo de Rectores. La cobertura de ayudas estudiantiles es aún

³⁰ En el análisis de distribución de crédito universitario se considera únicamente a los jóvenes de primer año matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores.

mayor en los quintiles más pobres si se considera el crecimiento de los programas de becas, especialmente a partir del año 2000.

Como contrapartida, entre los años 1990 y 2003, la representación de los jóvenes pertenecientes a los quintiles más ricos, esto es quintil IV y V, que recibió crédito universitario decreció de 52% a 25% (ver Tabla 5.2.1.1).

En consecuencia, se puede concluir que la distribución de los créditos ha tendido a focalizarse hacia los sectores de más bajos recursos en los últimos años comparado con lo que acontecía a comienzos de la década del 90. Sin embargo, el cuadro debe ser tomado con cautela. Si bien se muestra que el aumento porcentual de la distribución del crédito para los quintiles I y II es más baja que la de sus pares del quintil III. La baja cobertura de estudiantes del quintil I con crédito universitario observada en los años 1990 y, particularmente, en 1996, puede obedecer al bajo número de casos muestrales que consignan las Bases CASEN (ver Tabla 5.2.1.1), lo que ciertamente incide en la robustez de los datos.

Tabla 5.2.1.1 Distribución porcentual de crédito universitario según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior					
	1990		1996		2003	
	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual
I	1142	9,9	453	2,8	4837	17,5
II	2320	20,1	2115	13,2	8071	29,1
III	2042	17,7	8565	53,5	7816	28,2
IV	3812	33,0	3133	19,6	4498	16,2
V	2236	19,4	1750	10,9	2483	9,0
Total	11552	100,0	16016	100,0	27705	100,0

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Al analizar la proporción de jóvenes de 18 a 24 años de cada quintil que obtuvo crédito universitario se constata que los quintiles de menores ingresos son los que han experimentado un incremento significativo en la última década (57% a 76% en el caso del quintil I y 58% a 64% en el caso del quintil II). En contraste, para el caso de los jóvenes de los quintiles III y V que obtuvieron crédito universitario entre los años 1990 y 2003 se corrobora que se produjo un decrecimiento cercano al 5%, mientras que para el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil IV dicha caída superó el 20 puntos porcentuales en el mismo lapso, pasando del 61% al 38% (ver Tabla 5.2.1.2).

Tabla 5.2.1.2 Distribución porcentual de jóvenes de cada quintil que accede a crédito universitario (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior								
	1990			1996			2003		
	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual
I	1142	1996	57,2	453	2657	17,0*	4837	6362	76,0
II	2320	3996	58,0	2115	5422	39,0	8071	12658	63,8
III	2042	3233	63,2	8565	14060	60,9	7816	13197	59,2
IV	3812	6261	60,9	3133	11008	28,5	4498	11718	38,4
V	2236	9866	22,7	1750	15084	11,6	2483	14582	17,0
Total	11.552	25.352		16.016	48.231		27.705	58517	

* Si bien el procesamiento de la Base de Datos CASEN arroja un 17%, dicha cifra resulta poco confiable a la luz de las tendencias observadas y del análisis de otras fuentes. Una cifra más próxima a la realidad es 39,8 (ver Espinoza, 2002).

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1990, 1996 y 2003.

Si los datos se analizan tomando quintiles agrupados, se corrobora que en el caso de los jóvenes pertenecientes a los quintiles I, II y III alrededor del 60% obtuvo crédito universitario durante el primer año de sus estudios, en tanto que dicha proporción aumentó al 64% el año 2003. En cambio, mientras un 38% de los jóvenes pertenecientes a los quintiles IV y V obtuvo crédito en 1996, dicha proporción se vio reducida al 27% en el año 2003 para el mismo segmento de estudiantes (Tabla 5.2.1.2).

5.2.2 Ayudas estudiantiles (Becas)³¹ según quintil de ingreso

En referencia a la distribución de becas para el período 1996-2003, se observan dos fenómenos. El primero de ellos, corresponde al incremento significativo del total de beneficiarios, de 28.462 para el año 1996 a 43.825 para el año 2003, esto indica que en el período estudiado, las becas entregadas a los jóvenes aumentaron en 15.363.

A pesar de este importante crecimiento del número de beneficios, se verifica que del total de jóvenes que se encontraba estudiando en Universidades del Consejo de Rectores según quintil hubo un aumento cercano a cuatro puntos porcentuales en el caso de aquellos pertenecientes a los quintiles I y III (de 10% a 14% y de 19% a 23%, respectivamente en el lapso 1996-2003). Por su parte, los jóvenes que reciben becas y que son asociables al quintil II ven reducida su participación en la asignación de beneficios a la mitad (del 27% al 14% entre 1996 y 2003).

Ahora bien, si se agrupa a la población entre 18 y 24 años que obtuvo becas según quintil de ingreso se constata que mientras en 1996 los jóvenes de los quintiles I, II y III obtuvieron el 56% de las becas según la encuesta, en el año 2003 dicha proporción se había reducido al 52% para los mismos tres quintiles. En cambio, del total de jóvenes que obtuvieron alguna beca y que estaban cursando estudios en las universidades del Consejo de Rectores la proporción de beneficios se elevó del 44% al 48% en los quintiles IV y V en el periodo 1996-2003 (ver Tabla 5.2.2.1).

³¹ La distribución de becas considera a la totalidad de estudiantes que estaban cursando estudios en Universidades del Consejo de Rectores y que obtuvieron alguna beca ya sea estatal o no estatal.

Tabla 5.2.2.1 Distribución porcentual de becas según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior			
	1996		2003	
	Nº de beneficios	Distribución Porcentual	Nº de beneficios	Distribución Porcentual
I	2936	10,3	6210	14,2
II	7599	26,6	5941	13,6
III	5479	19,3	10477	23,9
IV	7850	27,6	13213	30,1
V	4598	16,2	7984	18,2
Total	28.462	100,0	43.825	100,0

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1996 y 2003.

Los datos de la Encuesta CASEN sugieren a primera vista que las becas en general no estarían bien focalizadas es necesario tener en mente las siguientes precauciones:

- La Encuesta CASEN no permite distinguir más claramente entre becas de arancel y de matrícula por cuanto la categoría de respuesta considera becas de matrícula o arancel.
- Por otra parte, existe una categoría que hace mención a otras becas estatales donde no es posible distinguir entre becas de mantención y becas de arancel.
- Los montos y porcentajes de cobertura de las becas presentan altas tasas de omisión por lo que obviamente no es posible hacer afirmaciones categóricas respecto a la correcta o incorrecta focalización de los recursos.
- Sin embargo, la distribución socioeconómica de los estudiantes que entrega el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica y la Encuesta CASEN son plenamente consistentes. En este sentido, habría que atender a consideraciones de orden estadístico y de diseño del cuestionario.
- Finalmente, cabe mencionar que desde el año 2001 se estableció un sistema de postulación único a ayudas estudiantiles con el objeto de racionalizar y focalizar la asignación de recursos. En ese sentido, el hecho de considerar a toda la población estudiantil puede mostrar un efecto de arrastre proveniente de años anteriores donde la información es poco precisa. También es altamente probable que los estudiantes más pobres enfrenten tasas de fracaso académico más altas y por lo tanto la pérdida de los beneficios (becas), lo cual en parte puede explicar una participación menor a la esperable de los quintiles I y II en el total de beneficios.

Por otra parte, si el análisis se centra en la distribución de jóvenes de cada quintil de ingreso que obtuvo alguna beca luego los resultados alcanzados no dejan de ser llamativos. En efecto, en el periodo 1996-2003 los jóvenes de los quintiles I, III, IV y V incrementaron en términos relativos su participación en la obtención de alguna beca, mientras que aquellos del quintil II vieron reducidos el número de beneficios obtenidos.

Visto de otra manera, se constata que mientras en 1996 uno de cada cinco jóvenes del quintil I obtenía alguna beca, en el año 2003 dicha relación era de 1 de cada 3. Para el caso de los jóvenes en el quintil II la relación de los jóvenes que obtenía beca se reduce a 1 por cada 4 en 1990 a 1 de cada 5 en el 2003. A su vez, en el caso de los jóvenes del quintil III mientras en el año 1996 1 de cada 8 jóvenes obtenía beca para estudiar en alguna universidad del Consejo de Rectores, en el año 2003 dicha relación era de 1 por cada 4 jóvenes (ver Tabla 5.2.2.2).

Ahora bien, si se agrupan los datos, por ejemplo, los jóvenes provenientes de los quintiles más pobres (I, II y III) que obtuvieron alguna beca se comprueba que mientras en el año 1996 un 19% de los jóvenes de dichos quintiles obtuvo alguna beca en promedio, en el año 2003 la proporción de jóvenes de los mismos quintiles se incrementó al 24% en promedio. A su vez, los jóvenes de los quintiles IV y V que obtuvieron alguna beca incrementaron su participación del 8% al 16% entre los años 1996 y 2003.

Tabla 5.2.2.2 Distribución porcentual de jóvenes de cada quintil que obtuvo becas (1996-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior					
	1996			2003		
	Nº de beneficios	Nº total en el quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficios	Nº total en el quintil	Distribución Porcentual
I	2936	13576	21,6	6210	17136	36,2
II	7599	28905	26,3	5941	33747	17,6
III	5479	42818	12,8	10477	41851	25,0
IV	7850	53931	14,6	13213	61797	21,4
V	4598	91937	5,0	7984	67063	11,9
Total	28.462	231.167		43825	221.594	

Fuente: Elaboración de los autores a partir de CASEN 1996 y 2003.

6.- Conclusiones

6.1 Acceso al sistema de educación superior

Se constata que al analizar la relación entre el acceso de jóvenes (aquellos que estaban estudiando en el sistema al momento de aplicarse la Encuesta CASEN) a la educación superior y el nivel de ingresos de los hogares la participación de los jóvenes pertenecientes a hogares situados en los quintiles I y II ha experimentado un aumento cercano a seis puntos porcentuales en el período 1990-2003, en tanto que en los quintiles III y IV prácticamente se ha mantenido constante y sin variaciones, y en el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil V ha decrecido la participación en alrededor de un 7%, lo que muestra cambios en la estructura socioeconómica de la población estudiantil. Pese a ello, éstas variaciones indican que la participación de jóvenes provenientes de hogares de menores recursos es aún baja.

Por otra parte, en relación a la participación observable al interior de cada quintil respecto de aquellos jóvenes de 18 a 24 años que alguna vez accedieron a la educación superior se observa un incremento de participación en todos los quintiles. Sin embargo, es más notable este incremento en los quintiles más bajos. Así, por ejemplo, la proporción de jóvenes del quintil de menores ingresos (quintil I) pasó de 5% a 12% en el período 1990-2003, mientras que para el quintil III la variación fue de 16% a 29% y en el quintil V de 52% a 69% para cada cohorte etárea respectivamente. Este resultado muestra que la diferencia entre las posibilidades de acceso de los más pobres es casi seis veces menor que las posibilidades de los jóvenes de los quintiles más ricos.

6.2 Acceso a programas de ayuda estudiantil

En relación al acceso a crédito se corrobora que los quintiles I y II incrementaron su participación, mientras que los quintiles III, IV y V redujeron su participación en el periodo 1990-2003.

En cuanto a las becas se verifica que todos los quintiles con excepción del quintil II experimentaron un alza en su participación entre los años 1996 y 2003.

Si se efectúa un análisis comparado por quintil de ingreso considerando créditos y becas lo más notable es el crecimiento de la disponibilidad de créditos para el quintil I en el periodo 1996-2003.

De acuerdo a los resultados arriba descritos, no se puede establecer con mucha certeza que las políticas de ayuda estudiantil no se ven del todo correspondidas por la distribución de beneficios entre los jóvenes que estaban estudiando en Universidades del Consejo de Rectores. Si bien, contrario a lo que podría presumirse en el lapso 1996-2003, se han beneficiado más, proporcionalmente hablando, los jóvenes de los quintiles IV y V que sus pares de los quintiles I, II y III, ello puede estar directamente relacionado con el hecho de que los jóvenes de quintiles más bajos presentan un mayor riesgo de deserción. Lo ideal habría sido contar con datos para estudiantes de primer año, pero por restricciones dadas por el tamaño muestral, ello no fue posible. También hay que considerar el hecho que un importante segmento de jóvenes pudo haber accedido en forma simultánea a crédito universitario. O bien que la focalización de recursos asignados vía becas no ha sido del todo exitosa por cuanto un importante porcentaje de jóvenes de los quintiles IV y V se había beneficiado de los distintos programas de becas existentes (Tabla 5.2.2.1).

En síntesis, se podría inferir que las políticas en materia de educación superior han tendido hacia el incremento del acceso de los jóvenes a la educación terciaria. Sin embargo, se observan enormes brechas, las que se encuentran determinadas por el nivel de ingreso de los hogares. Para revertir esta situación sería necesario optimizar la focalización de los recursos destinados a programas de ayudas estudiantiles, de manera de asegurar el acceso a todos los jóvenes de bajos recursos que reúnan los méritos necesarios para cursar estudios de educación superior. Asimismo, es necesario que las políticas de equidad también se orienten al proceso educativo y no sólo a las condiciones de acceso. En este sentido, las políticas orientadas a mejorar la eficiencia docente y la innovación curricular cumplen un rol clave.

7.- Bibliografía

- Aldridge, S. (2001). Social mobility. A discussion paper. London: Performance and Innovation Unit.
- Altbach, P. (1996). Patterns in higher education development. Towards the year 2000. In Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues* (pp.21-35). New York: Garland Publishing.
- Altbach, P.G & Knight, J. (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. En *The NEA 2006 Almanac of Higher Education* (pp.63-74). Washington, D.C.: National Education Association.

- Arriagada, P. (1993). *Universidad para los más capaces sin discriminación social*. Santiago, Chile. Documento Mimeografiado.
- Banco Mundial (2000). La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Santiago: CPU.
- Bravo, D. y Manzi, J. (2002). Equidad y Resultados Educativos: SIMCE y PAA. Santiago. Dpto. de Economía U. de Chile y Escuela de Psicología PUC.
- Brunner, J. J. (2000). Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. En Ministerio de Educación, *Revista de la Educación Superior Chilena* (pp.25-37). Santiago: Mineduc.
- Crossland, F. (1976). The equalibrists' query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education. *Prospects*, VI (4), 526-539.
- De Moura Castro, C. y Navarro, C. (1999). Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher Education?. En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (pp.51-72). Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1993). *The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press, USA.
- Espinoza, O., González, L. E. y otros (2006). Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile. Santiago: CINDA-UNIVERSIA.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2006). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). En *Revista Estudios Pedagógicos* (En imprenta). Valdivia, Universidad Austral.
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed.D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O. (2000). Higher education and the emerging markets: The case of Chile. En J. Mauch, B. Donnorumo y M. McMullen (Eds.), *The emerging markets and higher education: Development and sustainability* (pp.171-198). New York: Routledge Falmer.
- Gutiérrez, H. (1995). *Crédito universitario en Chile: Realidades y desafíos*. Documento de Trabajo # 130. Santiago, Chile: Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Larrañaga, O. (2002). Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile. Documento de Trabajo N° 189, Mayo. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Larrañaga, O. (1992). *Financiamiento universitario y equidad: Chile 1990*. Serie Investigación I-45 Junio. Santiago, Chile: Ilades-Georgetown University.
- Levy, D. (2006). An introductory global overview. The private fit to salient higher education tendencies. PROHE Working Paper Series, Working Paper N°7, September. En <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe>
- Mauch, J. & Sabloff, P. (Eds.) (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. Nueva York: Garland Publishing.
- Neave, G., & van Vught, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.

Resumen

El presente artículo muestra cómo han variado las probabilidades de terminar la enseñanza media y de acceder a la educación superior en el período 1990-2003 por parte de aquellos jóvenes chilenos de los distintos grupos socioeconómicos, en función de factores familiares, sociales y económicos. Mediante el análisis de regresión basado en el modelo probit se estudió el término de la educación media como una condición relevante para explicar el acceso al sistema terciario y se analizó la incorporación a la educación superior a partir de las Encuestas de Hogar CASEN. Para facilitar las comparaciones entre los años 1990 y 2003 se construyeron tipologías de hogares considerando la escolaridad y edad del jefe de hogar, el tamaño del hogar, su localización geográfica, el ingreso per per, la condición de pobreza y la situación ocupacional. Los resultados muestran que en 1990 un joven de una familia pobre urbana tenía una probabilidad de 40% de haber concluido su educación media mientras que en el año 2003 esta probabilidad aumenta al 70%. Si para el quintil más bajo se diferencia entre los hijos de trabajadores manuales y no manuales, la situación de los primeros es aún mejor ya que se incrementa de 25% a 70% para el mismo periodo. Por otra parte, el acceso a la educación superior para los jóvenes del quintil de menores ingresos es tres veces mayor en el año 2003 en comparación con el año 1990. Se constata, además, que los hijos de trabajadores no manuales tienen mayores probabilidades de acceso a la educación superior respecto de los hijos de trabajadores manuales y, en general, continúa siendo más probable que accedan a la educación superior los jóvenes provenientes de los sectores más acomodados.

Palabras Claves: Educación superior, acceso, probabilidades, nivel socioeconómico y equidad.

Abstract

This article analyses the possibilities of youths coming from different socioeconomic groups to finish the secondary school and to get access in higher education institutions in the 1990-2003 period. The analysis was based on the regression probit model considering the following variables: educational level and age of householders, the family size, geographical location, per capita income level and the labor condition of the householder (blue collar or white collar workers). Outcomes indicates that youths coming from poor urban families increased their possibilities to finish secondary school from 40 to 70 percent between the 1990-2003 period and those coming from blue collar household improved from 25 to 70 percent in the same period. On the other hand, youths coming from the poorest families (quintile 1) improved three times their possibility to enroll in higher education in the 1990-2003 period. In addition, youths from white collar families compared with youths from blue collar families still had better probabilities to get access into the postsecondary system in year 2003. In fact,

gross postsecondary enrolment ratio for poorest youths was 15 percent and 74 percent for the richest in 2003.

Keywords: Higher education, access, probabilities, socioeconomic level and equity.

PROBABILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: ANÁLISIS DE MODELOS³²

1.- INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra cómo han variado las probabilidades de terminar la enseñanza media y acceder a la educación superior en el período 1990-2003 por parte de aquellos jóvenes de los distintos grupos socioeconómicos.

En todo el mundo los sistemas de educación superior (públicos y privados) experimentaron profundos cambios durante las décadas de 1980 y 1990 como consecuencia de la demanda que se produjo por ingresar a este nivel (Altbach, 1996; Altbach & Knight, 2006; Brunner, 2000; Levy, 2006; Mauch & Sabloff, 1995; Neave & van Vught, 1994) y como resultado de los programas de ajuste económico estructural (structural adjustment programs) que operaron en muchos países sub-desarrollados desde comienzos de los años ochenta (Espinoza, 2002). Estos cambios en la educación superior se reflejan especialmente en la expansión (tanto de la matrícula como del número de instituciones), la diversificación y la privatización del sistema, y en el establecimiento de nuevas instituciones postsecundarias que buscan responder a las necesidades y demandas de la sociedad. La situación bosquejada previamente ha implicado un tremendo desafío para los gobiernos (Banco Mundial, 2000; De Moura Castro y Navarro, 1999) que se han visto en la necesidad de realizar ajustes a través de reformas parciales o estructurales de manera de propiciar respuestas oportunamente.

Al igual que en el resto del mundo el sistema de educación superior chileno experimentó una reforma radical en el sistema de educación superior durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. La reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento.³³ Desde el control estatal al libre mercado fue la dirección de los cambios promovidos por el gobierno militar que, tras una década para la implementación y gracias a una gran concentración del poder, consiguió reorientar los principios reguladores del sistema post secundario y alinearlos con la agenda neo-liberal.

En la actualidad el sistema de educación superior chileno está conformado por 64 universidades, 48 institutos profesionales y 117 centros de formación técnica con una

³² Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT 1050142 titulado “Condiciones que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el periodo 1990-2003”. El proyecto contempla a nivel de resultados, además del presente paper, un análisis acerca del acceso al sistema terciario, el acceso a programas de ayudas estudiantiles (becas y créditos), de las condicionantes que determinan el acceso y la movilidad social en Chile.

³³ En 1980, esto es con anterioridad a la reforma estructural que modificó el sistema post secundario, egresaban aproximadamente 120.000 jóvenes de la educación secundaria de los cuales 30.000 conseguían acceder a la educación superior. En otras palabras, uno de cada cuatro egresados de la educación media ingresaba al sistema terciario. En cambio, en la actualidad de los 140.000 jóvenes que egresan de la educación media cerca de 80.000 acceden a la educación superior, sin contar a los rezagados (Espinoza, 2002).

población total matriculada que asciende a 560.000 estudiantes. Entre las universidades cabe destacar que existen tres tipos de instituciones: las universidades estatales (16), las universidades privadas creadas antes de la reforma de 1981 (9), y las universidades privadas creadas con posterioridad a la reforma. Las dos primeras constituyen el grupo que se denomina Universidades del Consejo de Rectores y en ellas se concentra el financiamiento estatal y todas reciben un tratamiento similar (González, Espinoza y otros, 2006).

Los cambios promovidos a comienzos de la década del 80 se reforzaron mediante un sistema que incentivó el autofinanciamiento institucional incluyendo el cobro de aranceles y matrículas y la creación de un sistema de créditos y becas. Los aspectos antes mencionados ciertamente han tenido un impacto directo en el acceso al sistema terciario, así como en la permanencia en el mismo, cuestión que pretende dilucidar el presente artículo. Más allá de los juicios que se puedan emitir sobre el carácter de las reformas, es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema masivo y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos (Espinoza y González, 2007).

Pero el acceso al sistema terciario no está únicamente condicionado por factores de orden económico. En efecto, Crossland (1976: 529) sostiene que, en términos generales, el acceso al sistema de educación superior está limitado por condicionantes económicas, sociales y culturales, incluyendo: carencia de recursos financieros (discriminación socio-económica); excesiva lejanía entre el hogar de los jóvenes y los centros de educación superior; discriminación por sexo; inadecuada preparación académica por parte de las escuelas primarias y secundarias; prejuicios contra ciertas minorías étnicas, religiosas o políticas; exámenes de ingreso estandarizados culturalmente perjudicados; discapacidad física (pero no mental) que inhibe la movilidad; y discriminación por edad. Ciertamente un efecto combinado de una mayor demanda por educación superior, una mayor oferta y diversificación, y, el incremento de los ingresos de los hogares pueden ser las razones por las cuales el crecimiento de la educación superior puede explicarse.

Los estudios disponibles muestran que el acceso a la educación superior aún está primordialmente condicionado por el origen socioeconómico de los jóvenes. De acuerdo a Larrañaga (2002), existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje obtenido en las pruebas de selección. Ciertamente el logro medido por las pruebas de selección, que aluden básicamente a la segmentación de la educación secundaria, muestran que aún en un contexto de expansión y diversificación socioeconómica del estudiantado, la variable socioeconómica sigue siendo el principal freno al acceso masivo de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Bravo y Manzi, 2002).

En el contexto de lo que se ha señalado previamente el presente artículo pretende determinar cuáles son los factores familiares, sociales y económicos que tienen mayor incidencia en el término de la educación media y el acceso a la educación superior.

2. MODELOS PARA ESTIMAR PROBABILIDADES DE TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Existen varias técnicas estadísticas que permiten establecer cuánto mejoran las probabilidades de que un suceso ocurra si se incrementan (o disminuyen) los valores de una variable. Entre las más recurridas están la regresión logística y la regresión probit. Se ha optado por la primera técnica, debido a diversas razones, de las que cabe destacar las siguientes:

- La regresión probit es más adecuada para diseños experimentales, donde los sujetos son sometidos a estímulos de diversas intensidades y existe una variable de respuesta que consta de las frecuencias de quienes responden “positivamente” al estímulo. En el caso de esta investigación, claramente, no nos encontramos frente a este tipo de diseño ni a este tipo de datos.
- El modelo probit es más exigente en relación con los supuestos respecto a los datos. En efecto, tiene que haber distribución normal multivariada y cumplir con los supuestos de homocedasticidad. En el caso del modelo logístico, no existen este tipo de restricciones (para una mayor discusión respecto a los supuestos y características de las técnicas ver Norusis, 1990; Vivanco, 1999).

Se han seleccionado variables indicativas del entorno del hogar, en la medida que los datos permitan establecer los factores que inciden en el acceso a la educación superior. La variable dependiente es haber completado la enseñanza media (0 = no completa; 1 = completa) o acceder a la educación superior (accede = 1; no accede = 0). El conjunto de variables predictoras está constituido por la escolaridad del jefe de hogar (medida en años), la edad y el nivel de ingreso; además de una serie de características incluidas como variables *dummy*³⁴.

El modelo logístico se expresa formalmente como:

$$\text{Pr } ob(x) = \frac{1}{1 + e^{-z}} \quad [1]$$

donde z es una combinación lineal que se expresa:

$$Z = B_0 + \sum_{i=1}^n B_i X_i + \sum_{j=1}^m B_j D_j + \varepsilon \quad [2]$$

donde X_i corresponde a una serie de variables cuantitativas, B_i a los coeficientes extraídos de los datos; mientras que D_j corresponde a características medidas como variables *dummy*, y B_j a sus respectivos coeficientes y ε a un término de error.

Lo interesante del modelo logístico es que permite evaluar cómo un cambio en una variable determinada aumenta o disminuye la probabilidad de que un evento ocurra. Dado que las probabilidades tienen un rango restringido entre 0 y 1, se usan los *odds*³⁵

³⁴ Se entiende como variable *dummy* una variable categórica transformada en un conjunto de variables dicotómicas, que permite medir la diferencia de encontrarse en una categoría, respecto de otra(s). Ejemplo: católico, protestante, no creyente; fumador, no fumador; derecha, centro, izquierda; etc.

³⁵ Consiste en el cociente entre la probabilidad que algo ocurra (P) y no ocurra (1-P).

que corresponden al cociente entre la probabilidad de que algo ocurra y que no ocurra, como se muestra en la siguiente fórmula [3].

$$Odds(evento) = \frac{P}{1-P} \quad [3]$$

Así, si para la variable ingreso per cápita, la exponencial de Bi (Exp(Bi)), los *odds* de los jóvenes de una familia que incrementa su ingreso per cápita en V+1 son ExpBi veces los de aquellos que no tienen los (V) adicionales, lo que se conoce como *odds ratio* (ver fórmula [4]).

$$Exp(B_i) = \frac{Odds(V+1)}{Odds(V)} \quad [4]^{36}$$

Los modelos de regresión que se presentan en este artículo apuntan, precisamente, a estimar, por una parte, la probabilidad de haber terminado la enseñanza media de los jóvenes de 18 a 24 años y, por otra, el acceso de dicho grupo a la educación superior a partir de algunas variables de caracterización de sus hogares. Las variables independientes son las siguientes y se han tomado de las encuestas CASEN 1990 y 2003.³⁷

- Escolaridad del jefe de hogar (medida en años)
- Número de personas en el hogar
- Ingreso per cápita de hogar
- Zona (urbana o rural)
- Situación de pobreza
- Ocupación del jefe de hogar, definida por las categorías agrícola, manual y no manual definidas en Erikson y Goldthorpe (1993).

En este estudio se incluyeron variables como el sexo del jefe de hogar o la condición de actividad del jefe de hogar. Una vez hechos los algoritmos de selección de variables (stepwise), dichos atributos contribuyen poco a los respectivos modelos. Tal es la razón para dejarlos fuera del análisis.

En el siguiente apartado, se presentan el análisis de regresiones y el análisis según perfiles de hogares tipo para la probabilidad de haber terminado la educación media y de acceder a la educación superior, utilizando el conjunto de variables arriba descrito.

³⁶ Así, si por ejemplo en la variable ingreso per cápita (\$10.000 adicionales), la exponencial de Bi es 1,40, entonces los *odds* de los jóvenes de una familia que incrementa su ingreso per cápita en \$10.000 (V+1) son 1,40 veces los de aquellos que no tienen los \$10.000 adicionales (V), o bien un 40% superiores, lo que se conoce como *odds ratio* (ver fórmula [4]).

³⁷ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es conducida desde el año 1987 por el Ministerio de Planificación y Cooperación que se realiza bianualmente con una muestra representativa a nivel de comunas. Por sus características, la Encuesta corresponde al modelo de encuestas de hogares que se aplican en diversos países de América Latina. Su propósito es proveer información relevante para la definición e implementación de políticas públicas.

3. RESULTADOS

3.1. Probabilidad de terminar la enseñanza media

3.1.1. Regresiones para estimar probabilidades de término de la enseñanza media

Un aspecto que tiene una influencia determinante para el acceso a la educación superior es el término de la enseñanza media. Las Encuestas CASEN muestran sistemáticamente un aumento de la población joven con educación media completa en los quintiles más bajos a partir de los años 90. Por tal razón, se realizaron regresiones para estimar la probabilidad de contar con enseñanza media completa, como primer paso para ingresar a la educación superior. Esta opción tiene la ventaja de abordar el problema de distinguir los efectos de variables del hogar en dos momentos claves: estar “en condiciones” de entrar a la educación superior, por una parte, y acceder a ella, por otra.

Para este estudio se han utilizado métodos de incorporación de variables por etapas, de manera de optimizar la cantidad de variables a incluir y la potencia predictiva de los modelos. Los resultados para la estimación de la probabilidad de terminar la enseñanza media son los siguientes:

Tabla 3.1.1. Coeficientes de regresión para la probabilidad de terminar la enseñanza media de jóvenes que viven con el jefe de hogar sin considerar su condición ocupacional

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Escolaridad del Jefe de Hogar	0,17	1,19	0,19	1,21
Tamaño del Hogar	- 0,13	0,87	- 0,14	0,87
Edad del Jefe de Hogar	0,02	1,02	0,03	1,03
Localización Geográfica (Urbano = 1)	1,36	3,89	0,66	1,94
Ingreso Per Cápita x 10.000 (\$ 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de Pobreza (No pobre = 1)	0,68	1,97	0,42	1,52
Constante	- 2,70	0,07	- 2,04	0,13

(*) N = 8.270; Pseudo R2 = .245

(**) N = 20.613; Pseudo R2 = .156

Bi = Coeficiente de regresión / Exp(Bi) = Peso específico de a variable en el coeficiente de regresión

Todos los coeficientes significativos a p =.05

De la lectura de los coeficientes (Tabla 3.1.1) se desprenden algunos cambios importantes entre 1990 y 2003. El primero se refiere al aumento de los *odds* en el caso de los jóvenes de hogares pobres y hogares rurales. En segundo lugar, un leve incremento de la incidencia de la escolaridad de los jefes de hogares en la probabilidad de terminar la enseñanza media. Es importante señalar la diferencia entre el ajuste de ambos modelos (dado por los coeficientes de regresión *erre cuadrado* de Cox y Snell), que muestra que en 1990 el hecho de terminar la educación media estaba más asociado a características básicas del hogar que en el año 2003. Una explicación plausible, aunque no demostrable en este contexto, está dada por las políticas educativas

implementadas en la última década cuyo objeto es reducir la deserción escolar en la enseñanza media y ampliar la cobertura secundaria en sectores rurales, así como también la extensión de la cobertura de programas sociales.

3.1.2. Probabilidad de terminar la educación media considerando perfiles de hogares tipo sin incluir la condición ocupacional del jefe de hogar

Un aspecto interesante de ver es cómo cambian las probabilidades de concluir la enseñanza media para jóvenes provenientes de hogares comparables. Sin ser muy exhaustivos es factible establecer algunos “tipos” de hogar que pueden ser analizados y comparados en el tiempo. Para ello es posible construir un modelo que contempla cuatro perfiles de hogar asociados a las siguientes variables: a) Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar; b) Tamaño del Hogar; c) Edad del Jefe de Hogar; d) Localización Geográfica del Hogar; e) Percentil de Ingreso Per Cápita; y f) Condición de Pobreza.

A cada una de las variables arriba enunciadas se le asignó arbitrariamente un valor tal como se detalla en la Tabla 3.1.2 Para construir los perfiles, de modo que fueran representativos de hogares tipo, se escogieron algunos percentiles (P) para las variables: escolaridad del jefe de hogar (P20, P40, P50 y P80) e ingresos per cápita (P20, P40, P50 y P80), las cuales pueden asociarse a puntos específicos de una distribución estadística típica.

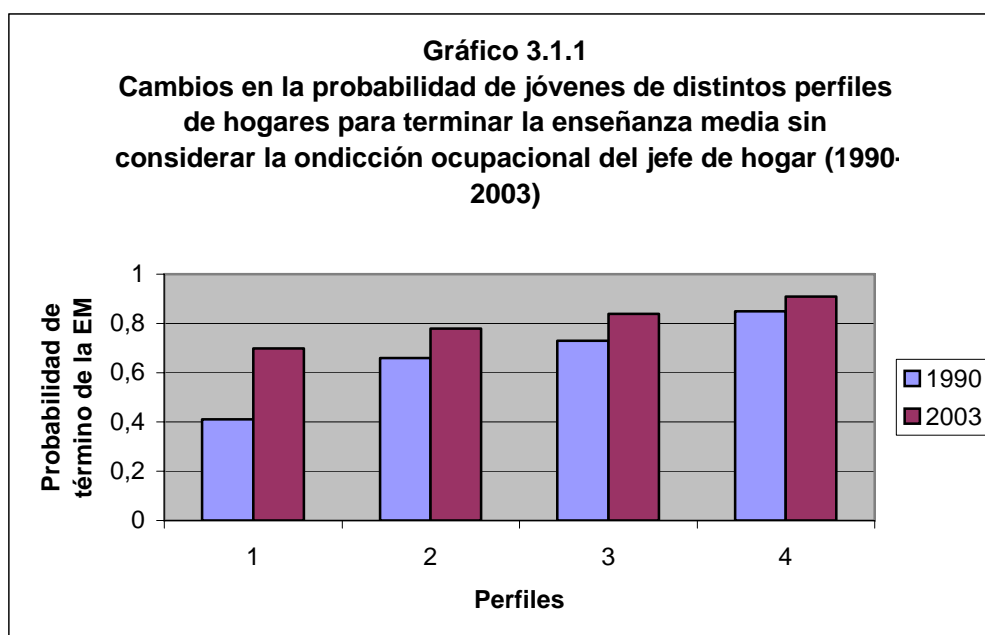
Asimismo, se escogieron hogares tipo de cuatro miembros con excepción del perfil 1 donde se incluyó a hogares de cinco miembros asumiendo que los hogares más pobres son más numerosos. De igual manera, se seleccionaron hogares urbanos no pobres para los perfiles 2,3 y 4 y pobres o no pobres para el perfil 1.

En la Tabla 3.1.2 se describen estas condiciones para los cuatro perfiles de hogar predefinidos con el fin de analizar las probabilidades que tienen los jóvenes de terminar la enseñanza media.

Tabla 3.1.2. Caracterización de los perfiles de los hogares de los jóvenes sin considerar la condición ocupacional del jefe de hogar

Variables	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar	P20	P40	P50	P80
Tamaño del Hogar (Número de personas)	5	4	4	4
Edad del Jefe de Hogar (años)	50	50	50	50
Localización Geográfica (Urbano = 1)	1	1	1	1
Percentil del Ingreso Per Cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	P20	P40	P50	P80
Condición de Pobreza (No pobre = 1)	0 ó 1	1	1	1

El Gráfico 3.1.1 presenta las probabilidades que tienen los jóvenes, provenientes de distintos perfiles de hogar, para concluir su enseñanza media en el período 1990-2003.



Al observar el Gráfico 3.1.1 se aprecia que un joven de entre 18 y 24 años de una familia pobre, urbana, tenía en 1990 una probabilidad de 0,40 de haber concluido su educación media, mientras que en 2003, dicha probabilidad aumenta a 0,70. Los cambios más significativos se dan en hogares pobres donde el jefe de hogar presenta baja escolaridad. Ello es completamente consistente con las cifras que muestra la encuesta CASEN 2003, respecto a una importante alza en las cifras de porcentaje de jóvenes con educación media completa.

3.1.3. Probabilidad de terminar la educación media considerando perfiles de hogares tipo e incluyendo la condición ocupacional del jefe de hogar

A continuación, se presenta un análisis de regresión acotado a los jóvenes de 18 a 24 años, considerando variables similares a las consignadas en la Tabla 3.1.2, pero incluyendo la ocupación del Jefe de Hogar. Los resultados de los coeficientes de regresión para éstas variables se muestran en la Tabla 3.1.3.

Tabla 3.1.3. Coeficientes de regresión para la probabilidad de terminar la enseñanza media de jóvenes que viven con el jefe de hogar considerando su condición ocupacional

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Escolaridad del Jefe de Hogar	0,17	1,18	0,18	1,20
Tamaño del hogar	- 0,12	0,88	- 0,14	0,87
Edad del Jefe de Hogar	0,02	1,02	0,04	1,04
Condición de ocupación (No Manual = 1)	0,21	1,24	0,20	1,22
Agrícola = 1 (+)	0,04	1,04	- 0,11	0,90
Ingreso per cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de pobreza (No pobre =1)	0,58	1,78	0,43	1,54
Localización Geográfica (Urbano = 1)	1,26	3,54	0,55	1,73
Constante	- 2,93	0,05	- 2,32	0,10

(*) N = 6.408; Pseudo R² = .234

(**) N = 20.613; Pseudo R² = .148

(+) No significativo a p =.05

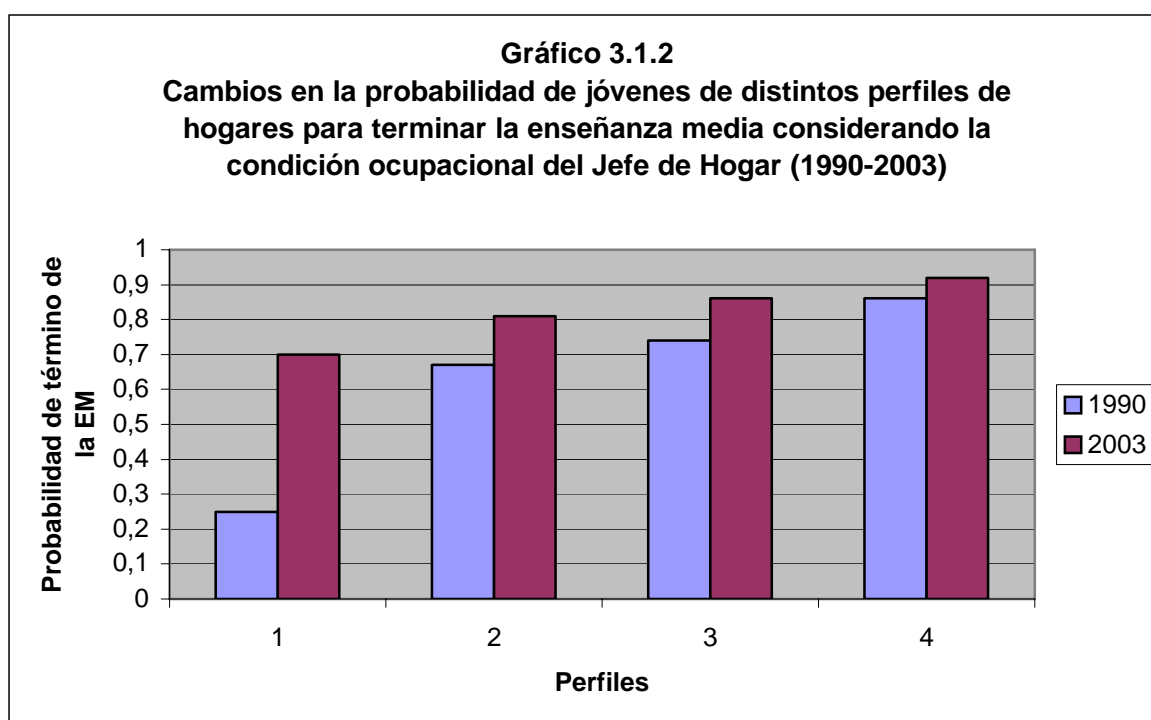
En los coeficientes se aprecia una disminución importante de los *odds ratio* en la variable “urbano”, lo que da cuenta de un incremento de las probabilidades de término de la enseñanza media en sectores rurales en el año 2003 en comparación con lo que ocurría en el año 1990. También se constata que el modelo para 1990 tiene un mejor ajuste, con una diferencia mayor respecto al año 2003. De hecho el valor de la constante disminuye en el periodo estudiado.

La bondad del modelo utilizado si bien es mejor para el año 1990 (Pseudo R² = 0.234) en contraste con lo observado en el año 2003 (Pseudo R² = 0.148), no constituye un modelo ideal desde el punto de vista explicativo. No obstante, para el caso de las Ciencias Sociales los valores obtenidos están próximos a un rango aceptable.

En la Tabla 3.1.4, al igual que en la tabla anterior, se muestra la posibilidad que un joven concluya su enseñanza media considerando distintos perfiles de hogares según a) Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar; b) Tamaño del Hogar; c) Edad del Jefe de Hogar; d) Localización Geográfica del Hogar; e) Percentil de Ingreso Per Cápita; y f) Condición de Pobreza. Pero, adicionalmente se agregó al modelo la variable “ocupación del jefe de hogar” De modo similar a lo realizado anteriormente, para establecer los perfiles de hogares tipos se les asignaron los mismos valores arbitrarios señalados en la tabla 3.1.2 y para el caso de la variable “ocupación del jefe de hogar” se consideró que para el primer quintil se estaba en presencia de trabajadores manuales (0) mientras que para los quintiles 2, 3, y 4 se estimó que los jefes de hogar tenían la condición de trabajadores no manuales (1).

Tabla 3.1.4. Caracterización de los perfiles de los hogares de los jóvenes considerando la condición ocupacional del jefe de hogar

VARIABLES	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar	P20	P40	P50	P80
Tamaño del Hogar (Número de personas)	5	4	4	4
Edad del Jefe de Hogar (Años)	50	50	50	50
Localización Geográfica (Urbano = 1)	1	1	1	1
Condición de ocupación (No manual = 1)	0	1	1	1
Percentil de Ingreso per Cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	P20	P40	P50	P80
Condición de pobreza (No pobre = 1)	0 ó 1	1	1	1



Del Gráfico 3.1.2 se puede establecer que entre los años 1990 y 2003, los jóvenes provenientes de hogares de menores recursos (quintil I, provenientes de hogares cuyos jefes eran trabajadores manuales), incrementan de manera importante las probabilidades de concluir la enseñanza media (desde 0,25 a 0,70).

Por otra parte, al incluir la variable ocupación del jefe de hogar en el análisis se puede concluir que esta no incrementa mayormente el ajuste del modelo pero permite diferenciar la situación de los trabajadores manuales.

3.2. Probabilidades de acceso a la educación superior

3.2.1. Regresiones para estimar las probabilidades de acceso a la educación superior

Para predecir la probabilidad de acceso a la educación superior se realizaron análisis similares a los del término de la enseñanza media, los cuales se presentan en

este acápite. El primer modelo muestra una regresión para las probabilidades de acceder a la educación superior (ver Tabla 3.2.1).

Tabla 3.2.1. Coeficientes de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior de jóvenes que viven con el jefe de hogar sin considerar su condición ocupacional

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Percentil de Escolaridad del Jefe de Hogar	0,23	1,26	0,23	1,26
Tamaño del Hogar (Número de personas)	- 0,14	0,87	- 0,19	0,83
Edad del Jefe de Hogar (Años)	0,02	1,02	0,05	1,05
Localización Geográfica (Urbano = 1)	0,77	2,15	0,61	1,84
Ingreso Per Cápita x 10.000 (\$) 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de Pobreza (No pobre = 1)	0,83	2,29	0,59	1,81
Constante	- 5,11	0,01	- 5,76	0,00

(*) N = 8.828; Pseudo R² = ..230

(**) N = 20.611; Pseudo R² = .254

Del análisis de los coeficientes de regresión se desprende que la pertenencia a sectores urbanos y el nivel de pobreza inciden cada vez menos en el acceso a la educación superior según los datos de la Encuesta CASEN recopilados en los años 1990 y 2003. En cambio, las otras variables consignadas en el análisis de regresión se mantuvieron constantes en el periodo estudiado.

En relación a la bondad del modelo empleado para explicar las probabilidades de acceso a la educación superior se constata que el nivel de predictibilidad es levemente superior en el año 2003 (Pseudo R² = 0.254) en comparación con lo observado en el año 1990 (Pseudo R² = 0.230).

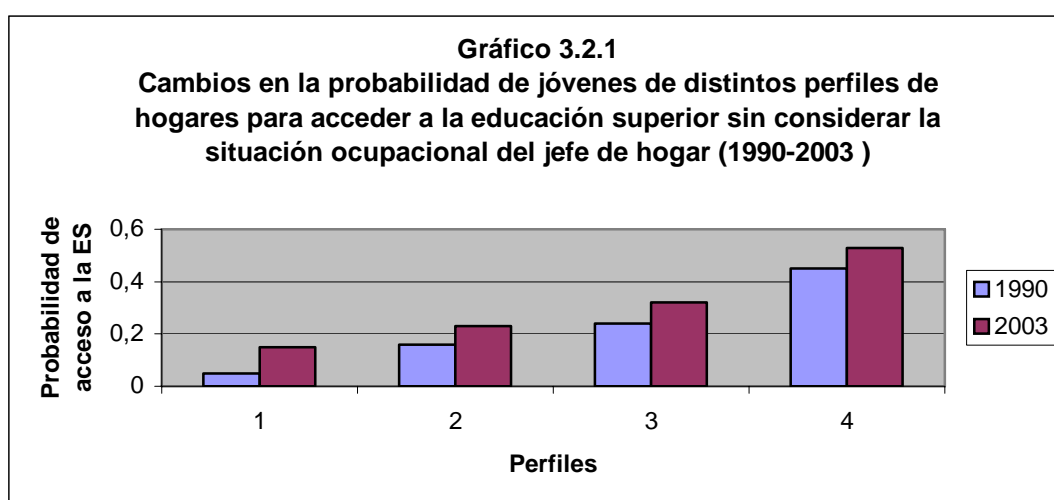
3.2.2. Probabilidad de acceder a la educación superior considerando perfiles de hogares tipo sin incluir la condición ocupacional del jefe de hogar

Si para el acceso a la educación superior se consideran los cuatro perfiles de hogar analizados en la sección 3.1.2 sobre término de la enseñanza media (ver los perfiles de hogar tipo en Tabla 3.1.2), se observa que, en general, han aumentado las probabilidades de acceso para el periodo 1990-2003 (ver Gráfico 3.2.1)

De acuerdo al Gráfico 3.2.1 el aumento en las probabilidades de acceso más significativos se aprecia en los perfiles 1 y 2 que corresponden a los grupos

socioeconómicos de menores ingresos, seguidos por el perfil 3 que corresponde a un nivel socioeconómico medio. Cabe señalar que en el perfil 1 (asociado al nivel socioeconómico más bajo) la probabilidad de acceso a la educación superior de parte de los jóvenes de 18 a 24 años es tres veces mayor en el año 2003 que en el año 1990, lo cual se condice con las cifras de cobertura oficial en el nivel terciario para el primer quintil que arroja la encuesta CASEN: 4,4% en 1990 y 14,5% en 2003.

En el caso del perfil 4, se constata un incremento menor en las probabilidades de acceso a la educación superior en términos porcentuales. Vale la pena reseñar que dicho perfil se ubica en la cota mínima del quintil 5 (P80). Si se considera la alta dispersión de ingresos al interior del quintil V puede ocurrir que la probabilidad de acceso para los percentiles 81 al 100 sea más alta que para el percentil 80.



3.2.3. Probabilidades de acceso a la educación superior considerando perfiles de hogares tipo e incluyendo la condición ocupacional del jefe de hogar

Si al igual que lo que se hizo para el análisis de regresión sobre término de la educación media se establecen controles por ocupación del jefe de hogar para determinar la probabilidad en el acceso a la educación superior, se constata una situación similar donde la incidencia de los coeficientes es parecida (ver Tabla 3.2.3).

Al observar la Tabla 3.2.3 llama la atención el decrecimiento de los *odds ratio* en el caso de los jóvenes provenientes de hogares no pobres; así como el aumento de los *odds ratio* en el caso de los trabajadores no manuales. Se observan, asimismo, niveles de ajuste similares a los del modelo anterior que no considera sólo a los ocupados.

Tabla 3.2.3. Coeficientes de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior de jóvenes que viven con el jefe de hogar considerando su condición ocupacional

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Percentil de Escolaridad del Jefe de Hogar	0,21	1,23	0,21	1,23
Tamaño del Hogar (Número de personas)	- 0,13	0,88	- 0,19	0,83
Edad del Jefe de Hogar (años)	0,04	1,04	0,05	1,05
Condición de ocupación (No Manual =1)	0,41	1,50	0,47	1,59
Agrícola =1 (+)	0,04	1,04	- 0,05	0,95
Ingreso Per Cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de Pobreza (No pobre = 1)	0,75	2,12	0,63	1,88
Localización Geográfica (Urbano = 1)	0,72	2,06	0,47	1,61
Constante	- 5,74	0,00	- 5,88	0,00

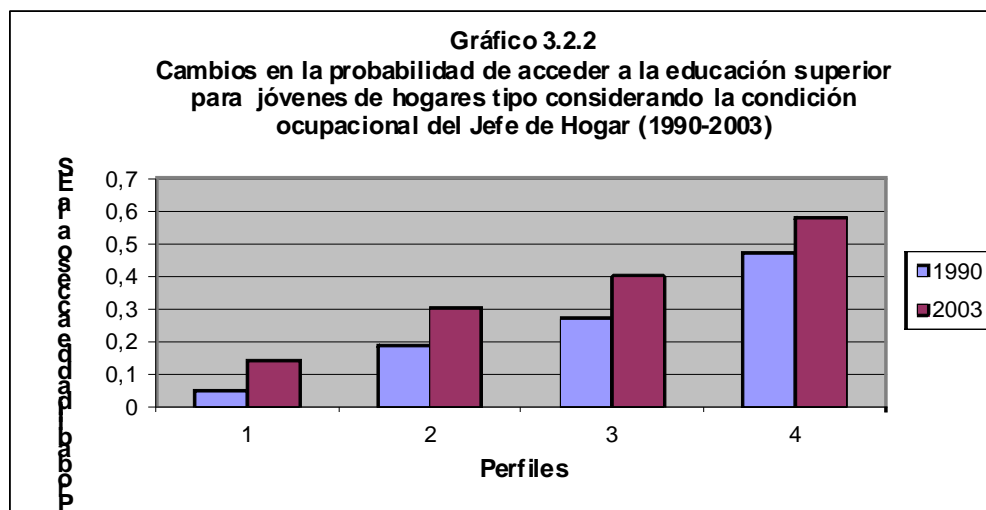
(*) N = 6.440; Pseudo R² = .235

(**) N = 16.323; Pseudo R² = .268

(+) No significativo a p =.05

En lo que concierne a la bondad del modelo para predecir el acceso a la educación superior considerando de manera adicional la variable ocupación del jefe de hogar se corrobora que en el caso del año 2003 el nivel de predictibilidad es mejor que para el año 1990 y superior respecto al modelo analizado previamente y que no considera la situación ocupacional del jefe de hogar. En efecto, para el año 2003 el Pseudo R² es de 0.268 y para el año 1990 es de 0.235.

Por otra parte, si se utilizan los mismos perfiles de hogares tipo establecidos en la Tabla 3.1.4 en que se considera la condición ocupacional del jefe del hogar se obtiene el Gráfico 3.2.2. En dicho gráfico se corrobora que los cambios en la probabilidad de acceso a la educación superior controlados por la ocupación del jefe de hogar presentan tendencias similares a las observadas en el Gráfico 3.2.1, pero, en general, se obtienen valores más altos (ver Gráfico 3.2.2). En el caso de los perfiles 2, 3 y 4, se aprecia una incidencia positiva de la condición de jefe de hogar trabajador no manual en la probabilidad de acceso a la educación terciaria. En cambio, la consideración de trabajadores manuales en el perfil 1 no muestra resultados distintos para el periodo 1990-2003, por cuanto puede asumirse que una proporción importante de los jefes de hogar en este perfil son trabajadores manuales.



Conclusiones Finales

Entre los años 1990 y 2003 se duplicó la matrícula en el sistema de educación superior, expansión que permitió una creciente incorporación de los distintos sectores de la sociedad. Aún así, la tasa de cobertura sigue siendo desigual si se toma en cuenta el nivel socioeconómico de los hogares de los jóvenes. En efecto, mientras en el quintil I la cobertura varió de 4,0% a 15%, en el quintil V creció de 40% a 74% en el lapso 1990-2003, lo cual indica que la probabilidad de acceso a la educación terciaria en los sectores de mayores ingresos continúa situándose muy por arriba de la observada en las familias de menores recursos.

El incremento en el acceso al sistema postsecundario por parte de los sectores de menores recursos podría estar asociado, entre otros factores, a una mayor tasa de graduación de estos sectores en la enseñanza media. En tal sentido, cabe destacar que en los últimos años ha habido un incremento en la probabilidad que los jóvenes de los quintiles más pobres completen la enseñanza media incluyendo a los provenientes de hogares rurales, lo cual podría explicarse por el esfuerzo por extender la cobertura y por evitar la deserción temprana. En términos concretos, se puede sostener que la probabilidad que un joven urbano pobre tenía para completar su enseñanza media en 1990 era de un 40% y en el año 2003 era de un 70%.

Si bien, en general, la ocupación del jefe de hogar no incide en la predictibilidad de la probabilidad de término de la enseñanza media en el modelo utilizado, se puede inferir que los hogares cuyos jefes son trabajadores manuales, prácticamente, han triplicado dicha probabilidad en el periodo 1990-2003 (25% a 70%, respectivamente).

Otra constatación que provee el estudio dice relación con el hecho que la probabilidad de acceso al sistema terciario de los jóvenes de 18 a 24 años provenientes de hogares en la cual la condición laboral del jefe de hogar sería mejor en el caso de los sectores medios y altos (trabajadores no manuales), pero no así en los sectores de menores recursos que podrían asociarse a aquellos hogares donde predomina la presencia de trabajadores manuales.

Bibliografía

- Aldridge, S. (2001). Social mobility. A discussion paper. London: Performance and Innovation Unit.
- Altbach, P. (1996). Patterns in higher education development. Towards the year 2000. In Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues* (pp.21-35). New York: Garland Publishing.
- Altbach, P.G & Knight, J. (2006). The internationalization of higher education: Motivations and realities. En The NEA 2006 Almanac of Higher Education (pp.63-74). Washington, D.C.: National Education Association.
- Banco Mundial (2000). La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Santiago: CPU.
- Bravo, D. y Manzi, J. (2002). Equidad y Resultados Educativos: SIMCE y PAA. Santiago. Dpto. de Economía U. de Chile y Escuela de Psicología PUC.
- Brunner, J. J. (2000). Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. En Ministerio de Educación, Revista de la Educación Superior Chilena (pp.25-37). Santiago: Mineduc.
- Crossland, F. (1976). The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education. Prospects, VI (4), 526-539.
- De Moura Castro, C. y Navarro, C. (1999). Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher Education?. En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (pp.51-72). Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1993). The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford, Clarendon Press, USA.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). En *Revista Estudios Pedagógicos* (En imprenta). Valdivia, Universidad Austral.
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed.D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- González, L. E., Espinoza, O. y otros (2006). Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile. Santiago: CINDA-UNIVERSIA.
- Larrañaga, O. (2002). Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile. Documento de Trabajo N° 189, Mayo. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Levy, D. (2006). An introductory global overview. The private fit to salient higher education tendencies. PROHE Working Paper Series, Working Paper N°7, September. En <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe>
- Mauch, J. & Sabloff, P. (Eds.) (1995). Reform and change in higher education. International perspectives. Nueva York: Garland Publishing.
- Neave, G., & van Vught, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.
- Norusis, M.S. (1990), *SPSS Advanced Statistics. User's Guide*, SPSS inc., Chicago, IL.
- Vivanco, M. (1999). Análisis estadístico multivariable: Teoría y Práctica. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

ANEXO 2

OTRAS PUBLICACIONES / PRODUCTOS

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza (2006). “Condiciones que determinan el acceso a la educación superior y movilidad social en Chile”. Documento presentado al Seminario Internacional sobre Movilidad Social y Educación Superior efectuado en la Universidad Diego Portales y en los Talleres efectuados con participación de expertos nacionales e internacionales (Enero de 2006).*

* El documento fue incluido en el Informe de Avance presentado al CONICYT en Marzo del 2006.

Oscar Espinoza y Luis Eduardo González. “The Impact of Higher Education Financing Policies in Access to Postsecondary Education and Student Aid Programs”. Documento presentado en el 50 Congreso del Comparative and International Education Society, CIES, Honolulu, Hawai, Estados Unidos, 13 al 19 de marzo de 2006*

* El paper fue incluido en el Informe de Avance presentado al CONICYT en Marzo del 2006.

Oscar Espinoza (2007). "Solving the equity/equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process" (Documento a publicarse en el journal británico *Educational Research* el año 2007 (Publicación ISI) (Aceptado por el Comité Editorial y en imprenta)*)

* El paper fue incluido en el Informe de Avance presentado al CONICYT en Marzo del 2006.

Luis Eduardo González, Daniel Uribe y Soledad González (2006). “Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena”. Santiago, CINDA/UNESCO-IESALC.*

* Estudio incluido en el Informe de Avance presentado al CONICYT en Marzo del 2006.

Luis Eduardo González (2006). “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. Santiago, IESALC/UNESCO.*

* Estudio incluido en el Informe de Avance presentado al CONICYT en Marzo del 2006.

PERSPECTIVAS DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Luis Eduardo González
Oscar Espinoza

(Publicado en Revista Quórum Numero 15 Otoño 2006, Universidad de Alcalá, España)

RESUMEN

El artículo analiza los cambios que han ocurrido en la enseñanza superior de América Latina considerando tanto las transformaciones externas que han afectado a la educación post secundaria como los cambios inherentes al sistema. Se analiza la situación actual de la docencia que muestra la reluctancia al cambio y se plantean sugerencias para readecuarse a las nuevas demandas. Entre los cambios externos se discuten: la globalización cultural y económica, las modificaciones a los procesos productivos y a la organización del trabajo, las transformaciones experimentadas en el campo de la ciencia y la tecnología, y el surgimiento de nuevas herramientas para el manejo de la información asociado a un constante incremento de la relevancia del conocimiento. En el orden interno, se consignan: la masificación del sistema de educación superior con la consiguiente pérdida de su elitismo, el financiamiento y el nuevo rol del Estado, y el aumento de la participación del sector privado en la oferta educativa y la creciente heterogeneidad de dicha oferta. Consecuente con lo anterior, el documento se ha organizado en tres partes: en la primera, se describen las condicionantes externas que inciden en el desarrollo del sistema terciario y sus implicancias para los profesores y los estudiantes; en la segunda, se discuten los factores internos del sistema de educación superior que condicionan su funcionamiento; y en la tercera parte se hace un breve recuento de las características de la docencia tradicional para concluir con algunas propuestas de cambio para optimizar los recursos del sistema y dar cuenta efectiva de las demandas.

PERSPECTIVAS DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Luis Eduardo González
Oscar Espinoza

INTRODUCCIÓN

En América Latina se han suscitado cambios radicales en los últimos 30 años en el ámbito de la educación superior. Dichos cambios han estado asociados a condiciones externas al mundo universitario, como a transformaciones propias del sistema de educación superior en los distintos países del continente.

Entre los cambios externos que han afectado a la educación superior se pueden mencionar: la globalización cultural y económica, las modificaciones a los procesos productivos y a la organización del trabajo, las transformaciones experimentadas en el campo de la ciencia y la tecnología, y el surgimiento de nuevas herramientas para el manejo de la información asociado a un constante incremento de la relevancia del conocimiento. En el orden interno, los cambios más relevantes consisten en la masificación del sistema de educación superior con la consiguiente pérdida de su elitismo, el financiamiento y el nuevo rol del Estado, y el aumento de la participación del sector privado en la oferta educativa y a la creciente heterogeneidad de dicha oferta.

En lo concerniente a la docencia propiamente tal se observa reticencia al interior de las instituciones de educación superior para enfrentar las nuevas demandas lo que ha retardado la capacidad de respuesta. Sin embargo, no se puede soslayar la responsabilidad de las universidades en actualizarse tanto en los aspectos académicos como organizativos. Frente a ello, en este documento se hacen algunas sugerencias para readecuarse a las nuevas demandas.

Este documento de trabajo se ha organizado en tres partes: en la primera se describen las condicionantes externas que inciden en el desarrollo del sistema terciario y sus implicancias para los profesores y los estudiantes; en la segunda, se discuten los factores internos del sistema de educación superior que condicionan su funcionamiento; y, en la tercera parte, se hace un breve recuento de las características de la docencia tradicional para concluir con algunas propuestas de cambio para optimizar los recursos del sistema y dar cuenta efectiva de las demandas.

II. CONDICIONANTES EXTERNAS QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS IMPLICANCIAS

La Globalización y sus Efectos

En todos los ámbitos se ha generado un proceso de globalización económica que tiende a reflejar las presiones del capital para incrementar las utilidades de las empresas mediante la deslocalización de la producción y la libre distribución internacional de bienes, servicios, personas o flujos de información. En particular, asociadas a este impulso globalizador se dan dinámicas de transnacionalización, es decir, de oferta y demanda de proveedores transnacionales en países que aceptan la inversión extranjera

en la educación superior (González, 2003; González y Espinoza, 1998; Espinoza, 2005; Espinoza et. al, 2003).

Este proceso de internacionalización de la educación superior, como todo cambio, presenta riesgos y también oportunidades que pueden generar ventajas para el continente. Por ejemplo, permite mayor flexibilidad de los sistemas, incrementa la oferta y amplía las posibilidades de acceso, crea nuevas habilidades y aumenta la colaboración universitaria a escala global. Pero, como aspectos negativos, plantea problemas de calidad, de fuga de cerebros, de reconocimiento público y de acceso sólo a los estudiantes de altos ingresos. Dada esta realidad, el desafío para los países de la Región Latinoamericana y del Caribe y para las instituciones de educación superior es el de aprovechar las ventajas comparativas de la oferta internacional frente a la demanda creciente por la enseñanza postsecundaria, pero resguardando la calidad y seriedad del servicio y ofreciendo opciones competitivas tanto en eficiencia como en la excelencia de la formación entregada. Además velando para que los resultados de un mayor nivel educativo de la población realmente redunde en una mayor y mejor producción, competitiva en los mercados internos e internacionales, y cuyos beneficios se distribuyan adecuadamente, contribuyendo así a un mejoramiento de la calidad de vida de toda la población

La globalización económica obliga a tener una nueva perspectiva en la preparación de los estudiantes quienes deben tener mayor capacidad comunicacional y habilidades para relacionarse con personas de distintas culturas. Con este propósito los docentes deben acostumbrar a sus estudiantes a usar material en diferentes idiomas, a comunicarse adecuadamente y a tener una visión cosmopolita de su campo laboral. Por ejemplo, incluyendo experiencias de movilidad estudiantil y de prácticas del ejercicio profesional transfronterizo (Rodríguez, 2004)

Condicionantes del Sector Productivo Laboral

En el campo laboral las nuevas tendencias pueden ser asociadas a una nueva organización del trabajo en la cual disminuyen los niveles intermedios entre los ejecutivos y operativos lo cual requiere de mayor autonomía de los profesionales. Lo anterior implica formar estudiantes con capacidad emprendedora y cono competencias para tomar decisiones en forma autónoma. Para ello se requiere de docentes capaces de motivar y desarrollar las potencialidades emprendedoras de los estudiantes así como su creatividad e independencia para la toma de decisiones.

Por otra parte, se ha modificado la estructura de posiciones de trabajo rutinario y repetitivo lo cual implica que debe prepararse a los estudiantes para el trabajo independiente. En consecuencia, los docentes deberían utilizar metodologías activas y centradas en el aprendizaje que desarrolle estas capacidades en los educandos.

Cada vez más se requiere de un trabajo interactivo y en red lo cual implica que los estudiantes deben estar preparados para trabajar en equipos multidisciplinarios interactuando con profesionales de distintas áreas de especialización asumiendo plenamente la responsabilidad de su función específica en el marco de un concepto de calidad total. Frente a ello, los docentes debieran desarrollar en sus alumnos la capacidad de organizarse e involucrarse en redes de aprendizaje colaborativo.

A su vez las condiciones que imponen las nuevas tecnologías hacen más factible el trabajo virtual y a distancia. Para ello se requiere que los estudiantes tengan una fuerte disciplina laboral para asumir sus responsabilidades sin tener un control directo. En función de esta realidad los docentes deben ser capaces de exigir a los estudiantes que actúen en un modelo sustentado en la autodisciplina y la responsabilidad individual.

Las variaciones que se observan en el mundo laboral generan entre otras consecuencias, particularmente para los jóvenes, una alta movilidad y rotación en la vida productiva, a lo cual se suma las dificultades de incorporación al trabajo en los primeros años posteriores al egreso. Frente a ello surge la opción de la formación basada en competencias y en particular el énfasis en competencias genéricas que facilitan la adaptabilidad al cambio, así como también la capacidad de autoaprendizaje. A raíz de lo anterior es necesario que los docentes tengan la solvencia para formular, desarrollar y evaluar competencias tanto genéricas como aquellas propias de su disciplina.

Condicionantes del Desarrollo Científico-Tecnológico

Una de las consecuencias más evidente del desarrollo científico y tecnológico es la prolongación de la vida laboral de las personas lo cual redundará en una demanda de perfeccionamiento constante para los profesionales y en la necesidad de planificar un currículo recurrente basado en los principios de la educación continua. Para ello los docentes deben desarrollar la capacidad para priorizar, seleccionar y enseñar los aspectos fundamentales en su área de desempeño, de modo que la formación inicial de los egresados les permita mantenerse en constante actualización respecto de los avances de la ciencia y tecnología.

La tendencia actual apunta a una creciente multidisciplinariedad y a una integración de las ciencias y de distintas disciplinas como ocurre, por ejemplo, en el caso de la ecología y la educación. Esto conlleva a que los estudiantes estén preparados para el trabajo multidisciplinario y que los profesores interactúen con colegas de otras áreas desarrollando metodologías como el estudio de casos y la resolución de problemas a partir de la integración de distintos enfoques y técnicas.

También ha habido un desarrollo notable en las ciencias del comportamiento y la pedagogía. Es así como los estudiantes deberían conocer el estilo de aprendizaje que más les acomode para lograr un mayor rendimiento, optimizar sus capacidades y múltiples inteligencias. Por su parte, los docentes deberían ser capaces de identificar las características particulares de sus estudiantes y generar, mediante recursos pedagógicos adecuados, las estrategias conducentes a lograr altos niveles de aprendizaje.

Los paradigmas científicos convencionales del positivismo y del enfoque cartesiano están siendo cada vez más cuestionados dando paso a las posturas más críticas que incorporan la incertidumbre y la diversidad de interpretaciones de la realidad. En este contexto, los estudiantes deberían desarrollar un aprendizaje crítico, constructivista y más autónomo. A su vez, los docentes deberían fomentar el espíritu crítico aceptando la heterogeneidad de sus estudiantes y la existencia de distintas opciones para comprender la realidad

Condicionantes de la Evolución de la Sociedad del Conocimiento y del Incremento de la Información

En la sociedad actual, el conocimiento ha adquirido una preponderancia significativa como un recurso indispensable para mejorar los estándares de producción. Dado que la universidad es por esencia una institución que trabaja en el ámbito de los saberes no puede reducirse a la generación del acervo cultural y científico sino que debiera primordialmente gestionar el conocimiento, lo cual implica aplicarlo con prontitud para manera que tenga un impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad toda. Esta situación obliga a autoridades universitarias y a los académicos a preocuparse no sólo por la investigación o por el desarrollo de una enseñanza pasiva, sino también por la producción de innovaciones tecnológicas y a su incorporación permanente como parte de la docencia.

En otro orden de cosas el exceso de información disponible torna imposible que las personas puedan asimilarla en su totalidad. De igual forma, la velocidad de cambio del saber científico conduce a su rápida obsolescencia lo que obliga a modificar los parámetros tradicionales de los procesos de enseñanza aprendizaje. Es así como los estudiantes ya no deberán memorizar y captar la información que le entreguen sus profesores sino que deberán desarrollar las capacidades para explorar, detectar, seleccionar, utilizar en forma adecuada y oportuna la información apropiada, y evaluar su impacto. En este escenario los docentes no podrán ser meros repetidores del conocimiento erudito, sino que deberán transformarse en guías que apoyen a sus estudiantes a buscar en distintas fuentes la información relevante para luego procesarla y utilizarla en lo posible en situaciones que resulten motivadoras y de su propio interés.

En relación con lo anterior es necesario contar con las herramientas adecuadas para el manejo de la información lo que incluye el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la diversificación de los canales de asimilación del conocimiento. Por ende, tanto estudiantes como profesores deberán manejar las herramientas que demandan las nuevas tecnologías incluyendo por cierto entre ellas, el uso de plataformas tecnológicas y comunidades virtuales de aprendizaje.

III. CAMBIOS INTERNOS EN EL SISTEMA TERCIARIO

Masificación del sistema de educación superior y pérdida del elitismo

Uno de los cambios más relevantes de la educación superior en América Latina ha sido el crecimiento sostenido del número de instituciones y de la matrícula. En cuanto a las instituciones a comienzos de los años 80 había en países importante de la región como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México un total de 1.928 entidades de educación superior (universitaria y no universitaria), mientras que en años recientes esta cifra se triplicó alcanzando a 6.105 instituciones (ver Cuadros 1 y 2 en Anexos). Este crecimiento necesariamente genera situaciones nuevas que es necesario enfrentar como es el tema del financiamiento público y la heterogeneidad en la calidad de la oferta y segmentación del estudiantado que reproduce las diferencias sociales en el sistema.

De igual manera tomando a manera de ejemplo los cinco países citados la matrícula se duplicó con creces en tan sólo veinte años, pasando de 3.306.925 estudiantes en los años 80 a 7.848.326 a comienzos de la presente década. Este aumento de la matrícula

ha provocado la masificación del sistema y la incorporación al nivel postsecundario de sectores con menor capital cultural reduciéndose el elitismo del estudiantado tradicional lo cual es muy positivo desde la perspectiva de la movilidad social.

Paralelamente, el creciente número de profesionales que se está graduando produce una devaluación relativa del valor agregado de los estudios postsecundarios y una caída en el nivel de remuneraciones. Como consecuencia de lo anterior, los futuros egresados deberán generar nuevas capacidades para buscar trabajo y para autogenerar nuevas posibilidades laborales. Por su parte, los profesores deberán desarrollar actividades docentes que vinculen a sus estudiantes con el sector productivo y a aplicar los aprendizajes a condiciones reales de modo de prepararlos mejor a esta situación laboral.

Diversificación del financiamiento y nuevo rol del Estado

La crisis económica mundial de comienzos de los años 80 obligó a la mayoría de los países latinoamericanos a reducir el gasto público en educación superior como proporción del gasto público en educación. En efecto, a mediados de la década del 80 se constata, que salvo en México, en los otros 4 países considerados en el estudio el gasto público en educación superior decreció. La tendencia anterior se ha acentuado en los últimos años (ver Cuadro 3 en Anexos). Esta situación generó al menos 2 tipos de respuesta, incluyendo: a) la diversificación del financiamiento que implicó introducir nuevos mecanismos de generación de recursos utilizando las potencialidades del sistema: por ejemplo, en Chile se cobró matrículas y aranceles y en Brasil se crearon fundaciones para la prestación de servicios; y b) el incentivo a la consecución de mayor eficiencia y productividad (Rama, 2005). Estos cambios estuvieron asociados al nuevo rol que empezó a desempeñar el Estado que mediante procedimientos de acreditación institucional y evaluación promovió la optimización del uso de los recursos y la incorporación de un nuevo concepto de autonomía responsable (accountability).

Aumento de la privatización y heterogeneidad en la calidad de la oferta Educativa

La privatización y comercialización de la educación superior en el mundo y particularmente en América Latina, es un fenómeno que se ha venido suscitando con creciente intensidad en las últimas dos décadas. Por una parte, el número de instituciones de educación superior privadas se cuadruplicó en un lapso de 20 años pasando de 974 entidades a comienzos de los años 80 a 4.242 a comienzos de la presente década para cinco países importantes de América Latina ya citados lo que implica pasar del 51% al 69% de las instituciones en manos del sector privado.

Por otra parte, la matrícula en instituciones de educación superior privada de estos países se triplicó pasando de 1.394.000 estudiantes (equivalente al 45.4%) a comienzos de los años 80 a 3.817.000 estudiantes (equivalente al 48.6%) a comienzos de la década actual Cabe destacar, sin embargo, que la matrícula en el sector público también creció ostensiblemente en el mismo período, por lo cual la diferencia porcentual entre el sector estatal y el privado no se ha alterado drásticamente en los últimos 20 años (Ver Cuadros 1 y 2 en Anexos).

Frente al aumento de la oferta de educación superior, particularmente por el aumento de la oferta privada, es necesario generar en los estudiantes una actitud crítica para exigir

calidad compatible con las exigencias que imponen los estudios de nivel terciario. Por parte de las instituciones y de los docentes se requiere que asuman con responsabilidad su función educativa y que respondan a un alumnado cada vez más demandante de una mayor calidad en los servicios educativos. En lugar de pensar a la educación como un componente más de la comercialización de productos, se requiere pensar en acuerdos culturales y educativos de gran envergadura que, fuera del marco de comercialización, permitan: (i) establecer relaciones de apoyo mutuo entre los diversos sistemas y sus instituciones; (ii) estructurar fondos que sirvan para el apoyo a proyectos regionales de expansión y mejoramiento educativo; (iii) enfatizar las distintas identidades regionales en el contexto de un proyecto de fortalecimiento de la cultura latinoamericana; y (iv) crear salvaguardas contra la comercialización de la educación e incentiven la puesta en marcha de proyectos de investigación y formación relativos a los problemas sociales y económicos que afectan a la sociedad latinoamericana en general (Espinoza, 2005).

Por otra parte, la heterogeneidad de la oferta educativa hace necesario incorporar el esquema de evaluación y acreditación con indicadores que definan los programas académicos que deben continuar, sobre la base del criterio que la “educación es viable en la medida en que es útil y es útil si es competitiva y pertinente con el mercado laboral”. Si bien es necesario disponer de una oferta amplia y diversa de programas académicos se debe evitar el reduccionismo apartado de la ciencia y cultura nacionales y de las necesidades reales de cada país. Como contrapartida, las exigencias de calidad deberían ser homogéneamente altas para garantizar un desempeño profesional idóneo.

III. DOCENCIA TRADICIONAL Y SUGERENCIAS PARA LA RENOVACIÓN

En la actualidad es posible constatar que el ejercicio de la docencia evidencia reluctancia al cambio lo que impide una adecuación a las nuevas demandas que exige la sociedad. En efecto, predomina una planificación autopoyética que no considera las demandas del sector externo ni los intereses de los estudiantes desconociendo su entorno productivo y laboral. Se mantiene el enfoque centrado en la enseñanza más que en los logros de los aprendizajes efectivos de los estudiantes, reasigna mayor importancia a la transferencia de información que a su uso, sin una preocupación por una formación integral de los alumnos. El currículum continúa siendo repetitivo, compartimentalizado y recargado, con énfasis en lo memorístico y existiendo poca flexibilidad curricular. La clase expositiva continua predominando en el ejercicio docente si bien se complementa con el uso de algunos medios audiovisuales y el material didáctico escrito y convencional aún no ha dado suficiente espacio a la generación de vías alternativas como la comunicación virtual.

En cuanto a estructura curricular en Latinoamérica subsisten, por una parte, los grados académicos de bachiller (usualmente de dos años), la licenciatura (de cinco años), la maestría (después de siete años), y los doctorados (al cabo de once años), y por otra, los títulos de técnicos superiores (de dos a tres años) y profesionales (de cinco o más años) que se otorga tras el termino de la licenciatura. Esta estructura mezcla el modelo de la tradición de la universidad de Europa continental con el modelo de la comunidad británica-norteamericana. Sin embargo, el acuerdo de Bolonia ha modificado la estructura del currículum tradicional y ha incorporado el sistema de créditos para medir la carga académica y facilitar la movilidad estudiantil. Asimismo, en Norteamérica se han incrementado los “Community Colleges” que fundamentalmente entregan una formación práctica (Associate degree o técnicos) con dos años de estudio. Esta situación

plantea la necesidad de una revisión de la estructura curricular de la educación superior en la región Latinoamericana y de hecho en varios países se han iniciado experiencias que lo aproximan al modelo europeo a través del proyecto Tuning.

Para superar las limitaciones que enfrenta la docencia universitaria, en la actualidad se torna imprescindible:

- a) Desarrollar la planificación estratégica, abierta y participativa incorporando en ella la realidad del entorno social y productivo.
- b) Transitar desde un enfoque centrado en la enseñanza a una docencia focalizada en el aprendizaje del estudiante, lo cual implica un incremento sustantivo del trabajo personalizado de cada uno de los alumnos.
- c) Impulsar la formación integral fundamentada en los valores y principios institucionales y en las habilidades sociales y generales para el posterior desempeño profesional.
- d) Estimular el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes considerando el bagaje de conocimientos previos y los intereses individuales de cada educando.
- e) Preparar para el autoempleo y realidad laboral cambiante, creatividad, y la resolución de problemas mediante el uso de técnicas docentes como el desarrollo de proyectos, el estudio de casos, o la educación basada en problemas.
- f) Promover la educación permanente y el currículo recurrente entregado en la formación inicial las herramientas fundamentales para el autoaprendizaje y el perfeccionamiento constante de los egresados a lo largo de su vida productiva.
- g) Fomentar el desarrollo del currículo integrado y de la multidisciplinariedad mediante la interacción de docentes de distintas disciplinas que permitan un enfoque diversificado y más universal en la formación de los profesionales.
- h) Incentivar la incorporación de nuevas tecnologías de información y las comunicaciones, incluyendo la utilización de plataformas virtuales, el uso de textos electrónicos y la educación no presencial como un mecanismo que reduzca la demanda de tiempo destinado a la simple transferencia del conocimiento y lo reemplace por la reflexión personal y grupal.
- i) Estimular la flexibilidad curricular de modo que la formación se ajuste mejor tanto a los intereses individuales de los estudiantes como a las demandas específicas de distintos empleadores.
- j) Replantear el modelo de estructura curricular realizando un análisis crítico de la opción curricular americana y la europea y optar por la que resulte más conveniente.

ANEXOS

Cuadro 1. Crecimiento institucional en educación superior en varios países de América Latina

País	Instituciones de Educación Superior Públicas	Instituciones de Educación Superior Privadas	Número Total de Instituciones de Educación Superior
Argentina			
1980	60.3%	39.7%	632 (100.0%)
1994	56.6%	43.4%	1.753 (100.0%)
2000	60.9%	39.1%	1.617 (100.0%)**
Brasil			
1970	30.8%	69.2%	516 (100.0%)
1981	28.9%	71.1%	863 (100.0%)
1994	25.6%	74.4%	851 (100.0%)
2005	10,2%	89,8%	2.310 (100%)
Chile			
1980	25.0%	75.0%	8 (100.0%)
1990	5.3%	94.7%	302 (100.0%)
2004	7.0%	93.3%	229 (100.0%)
Colombia			
1981	29.5%	70.5%	200 (100.0%)
1988	29.4%	70.6%	235 (100.0%)
1994	30.6%	69.4%	258 (100.0%)
2001	32.5%	67.5%	311 (100.0%)
México*			
1970	66.0%	34.0%	100 (100.0%)
1980	54.2%	45.8%	225 (100.0%)
1990	42.8%	57.2%	376 (100.0%)
1998	33.8%	66.2%	557 (100.0%)
2000	32.1%	67.9%	1.638 (100.0%)***
Total Comienzos de la Década del 80	954 (49.5%)	974 (50.5%)	1.928 (100.0%)
Total Comienzos del Siglo XXI	1.863 (31.0%)	4.242 (69.0%)	6.105 (100.0%)

* Incluye universidades, institutos tecnológicos y universidades tecnológicas; ** Incluye Universidades e Institutos Pedagógicos; *** Incluye escuelas normales, centros, y otras instituciones.

Fuente: Elaboración de los autores en base a Boaventura (1981), de Fanelli & Balán (1994), de Mello e Souza (1991), Franco (1991), García (1997), ICFES (1984), Latapi (1998), de Allende Gerez (2002), Pacheco (2005), ICFES (2002), Torres (2003), Mineduc (2004), Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2004).

Cuadro 2. Crecimiento de la matrícula en el sistema de educación superior en varios países de América Latina

País	Matrícula en Instituciones de Educación Superior Públicas	Matrícula en Instituciones de Educación Superior Privadas	Matrícula Total en Instituciones de Educación Superior
Argentina			
1983	439,195 (75.6%)	141,431 (24.4%)	580,626 (100.0%)
1994	840,241 (80.0%)	213,904 (20.0%)	1,054.145 (100.0%)
2000	1.382.461 (80.2%)	341.936 (19.8%)	1.724.397 (100%)
Brasil			
1970	215,077 (47.2%)	241,057 (52.8%)	456,134 (100.0%)
1986	577,632 (40.7%)	840,564 (59.3%)	1,418.196 (100.0%)
1994	690.432 (41.6%)	970,602 (58.4%)	1,661.034 (100.0%)
2000	889.101 (37.0%)	1.805.144 (63.0%)	2.694.245 (100.0%)
Chile			
1980	75.209 (63.0%)	43.769 (37.0%)	118.978 (100.0%)
1990	71.604 (31.5%)	155.863 (68.5%)	227.467 (100.0%)
2004	103.505 (17.6%)	486.203 (82.4%)	589.708 (100.0%)
Colombia			
1959	12,317 (60.0%)	8,217 (40.0%)	20,534 (100.0%)
1988	186,483 (40.7%)	271,351 (59.3%)	457,834 (100.0%)
1993	201,232 (35.9%)	359,991 (64.1%)	561,223 (100.0%)
2000	322.231 (36,6%)	555.943 (63,4%)	878.174 (100.0%)
México			
1970	184,666 (86.7%)	28,215 (13.3%)	212,881 (100.0%)
1980	633,987 (86.7%)	97,304 (13.3%)	731,291 (100.0%)
1994	975,100 (74.8%)	329,047 (25.2%)	1,304.147 (100.0%)
2002	1.334.025 (68.0%)	627.777 (32.0%)	1.961.802 (100.0%)
Total Comienzos de la Década del 80	1.912.506 (54.6%)	1.394.419 (45.4%)	3.306.925 (100.0%)
Total Comienzos del Siglo XXI	4.031.296 (51.4%)	3.817.030 (48.6%)	7.848.326 (100.0%)

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de Boaventura (1981), Cano (1985), Franco (1991), García (1997), Gusso (1990), Kent (1993), Arrosa (2002), ICFES (2002), Torres (2003), Mineduc (2004), Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2004).

Cuadro 3. Distribución porcentual del gasto público en educación superior en varios países latinoamericanos (1970-1997)

País	Año	Nivel Terciario
Argentina	1970	21.0
	1980	22.7
	1984	19.2
	1992(1)	17.6
	1996	19.5
	2003	17,5
Brasil	1976	22.8
	1980(1)	18.9
	1985(1)	19.6
	1989(1)	25.6
	1995	26.2
	2002	21,6
Chile	1972	36.7
	1975	25.2
	1980	33.2
	1985	20.3
	1991	21.6
	1997	16.1
	2003	14,0
Colombia (1)	1980	24.4
	1985	21.2
	1990	20.7
	1996	19.2
	2003	13,3
México	1980 (2)	12.1
	1985 (2)	17.6
	1990 (2)	16.5
	1995	17.2
	2003	19,6

(1) Incluye sólo Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de UNESCO (1974, 1983, 1999, 2005).

Bibliografía

- ABOITES, Hugo (2004), Libre Comercio y Educación Superior en Latinoamérica. Cinco Temas para una Discusión, en <http://www.foro-latino.org/fv3.htm>
- ARROSA, Maria Susana (Coordinadora) (2002), A Educacao Superior en Brasil. Porto Alegre. IESALC-UNESCO, Caracas.
- BOAVENTURA, E. M. (1981), *Anuario de Educacao/80*. Fortaleza, Rio de Janeiro: Edicoes Universidade Federal do Ceara.
- CANO, Daniel (1985), *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO-CRESALC/UNESCO.
- CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (2004), Anuario Estadístico 2004. En <http://www.cruch.cl>.
- DE ALLENDE GEREZ, C. (2002), *El sistema nacional de educación superior de México*. Retrieved March 23, 2002, from <http://www.anuies.mx>
- DE FANELLI, Ana & BALAN, Jorge (1994), *Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas*. Documento CEDES/106 Serie Educación Superior. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- DE MELLO E SOUZA, Antonio (1991), Higher education in Brazil: Recent evolution and current issues. *Higher Education*, 21, (2), 223-233.
- ESPINOZA, Oscar (2005), "Privatización y Comercialización de la Educación Superior en Chile. Una Visión Crítica, ANUIES, Revista de la Educación Superior Vol.34 (3), N°135, julio-septiembre, pp.41-60.
- ESPINOZA, Oscar, GINSBURG, Mark., POPA, Simona, TERRANO, Mayumi (2003), "Privatisation, domestic marketization, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS", *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 413-445.
- ESPINOZA, Oscar (2002), The global and the national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in the Chilean higher education system, 1981-1998, Pittsburgh, Tesis doctoral , School of Education, University of Pittsburgh.
- FERNANDEZ, Norberto (2002), La educación superior en Argentina. Buenos Aires. IESALC-UNESCO, Caracas.
- FRANCO, Augusto (1991), Financing higher education in Colombia. *Higher Education*, 21 (2), 163-176.
- GARCIA, Carmen (1997), *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO.
- GONZALEZ, Luis Eduardo, ESPINOZA, Oscar, URIBE, Daniel (2005), "Condicionantes que Determinan el Acceso a la educación Superior y Movilidad Social en Chile", Proyecto FONDECYT N°1050142, Santiago.
- GONZALEZ, Luis Eduardo (2003), "Los Nuevos Proveedores Externos de Educación Superior en Chile", Caracas, UNESCO/IESALC.
- GONZALEZ, Luis Eduardo y ESPINOZA, Oscar (1998), "Estado de la Situación de las Universidades Chilenas en Relación con la Globalización y la Internacionalización", en González y Espinoza (Editores), *El Impacto de la Globalización en la Educación Superior Chilena*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo (2004), *Breves Notas Sobre la Estructura de los Sistemas de la Educación Superior en EEUU y en Europa*. Santiago, mimeo,

- GUSSO, Divonzir (Coord.). (1990), *Educacao e cultura – 1987: Situacao e politicas governamentais*. Serie IPEA # 128. Rio de Janeiro: Ministerio da Economia, Fazenda e Planejamento.
- ICFES (2002), *La educación superior en Colombia*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- ICFES (1984), *Diagnóstico de la educación superior, 1973-1983. Análisis cuantitativo de variables*. Bogotá, Colombia: Editora Guadalupe Ltda.
- KENT, Rollin (1993), Higher education in Mexico: From unregulated expansion to evaluation. *Higher Education*, 25 (1), 73-83.
- LATAPI, Pablo (Coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, Carmen Luz (1995), *Evolución de la Educación en Cifras*, Santiago, PIIE, Mimeo.
- MINEDUC (2004), *Compendio Estadístico 2004*, en <http://www.mineduc.cl>.
- PACHECO, Natalicia (2005). *O fenómeno Da Evasao Escolar Na Educacao Superior No Brasil*. Documento presentado en el Seminario “Deserción y Repitencia en América Latina”, Talca, Chile.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2004), “*Inversión extranjera directa en educación superior. El Caso de México*”, *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, N°130 abril-junio.
- RAMA, Claudio (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. IESALC-UNESCO/IPASME, Caracas.
- TORRES, David (2003), “*Informe Nacional Sobre la Educación Superior en México*”. IESALC-UNESCO, Caracas.

Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en el período 1990-2003.

Oscar Espinoza
Luis Eduardo González

(Paper presentado en el Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (ENIN) realizado en la U. de La Serena entre los días 15 y 17 de noviembre de 2006.)

RESUMEN

El propósito de la presente ponencia es caracterizar a la población de 18 a 24 años que accede a la educación superior según nivel de ingresos familiares, de escolaridad y ocupación del Jefe del Hogar. Con este fin se trabajó con las Bases de Datos CASEN de los años 1990, 1996 y 2003. A modo de conclusión, se puede mencionar que se ha producido un incremento del acceso a los jóvenes a la educación terciaria en todos los niveles socioeconómicos como consecuencia directa de las políticas implementadas. No obstante, en el periodo 1990-2003 se ha mantenido la brecha entre las posibilidades de acceso de los jóvenes de menores ingresos y los de mayores ingresos. Para superar esta situación se sugiere optimizar la focalización de los recursos destinados a los programas de ayuda estudiantil.

Representaciones sociales de los egresados de la educación superior, beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC, en relación a la equidad y la movilidad social

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos. Universidad Alberto Hurtado

Soledad González

Resumen

La investigación abordó el tema de la efectividad del Programa de Becas MINEDUC como instrumento de equidad y movilidad social, desde la perspectiva de un conjunto de jóvenes egresados de Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. Para ello se utilizó como fundamento la teoría de las representaciones sociales, y se abordó el problema de estudio a través de un enfoque metodológico cualitativo.

La equidad fue interpretada a través de la experiencia de los jóvenes en relación al acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior y por otra parte, la movilidad social, es explicada por medio de las expectativas y proyecciones de los jóvenes, y su origen socioeconómico.

Los resultados arrojados en el estudio permiten verificar que el Programa de Becas MINEDUC, actual Bicentenario, no es del todo efectivo en términos de equidad. En primer lugar y tal como se concluye en la investigación: la falta de oportunidades, la desigual distribución de la calidad en la educación media y las brechas en los conocimientos derivan en un acceso inequitativo al nivel terciario. Por otra parte, se constató que las posibilidades de permanencia no son equitativas, ya que los egresados experimentaron diversas dificultades mientras estudiaban, situación que los ponía en ocasiones en desventaja. Finalmente, se comprobó que los resultados no son equitativos, pues la distribución de la calidad de la educación superior en Chile es aun desigual.

En relación al programa y su efectividad en la promoción de la movilidad social se pudo verificar que factores como el origen y el capital social siguen siendo dimensiones relevantes en la distribución de las oportunidades laborales. A pesar de ello, todos los jóvenes habían experimentado una movilidad social ascendente en relación a su origen socioeconómico.

De esta manera, se puede señalar que el Programa de Becas MINEDUC no es del todo efectivo en términos de equidad, sin embargo posibilita la movilidad social.

I. INTRODUCCIÓN

“La democracia y el capitalismo de mercado están encerrados en un conflicto permanente en que se modifican y limitan mutuamente”³⁸.

Robert Dahl

Durante las últimas décadas América Latina ha experimentado una serie de transformaciones asociadas a un nuevo orden económico, social, político y cultural. En materia económica el modelo de desarrollo neoliberal comienza a establecerse con fuerza en la mayoría de los países de la Región, a partir de la década de los setenta. Dicho modelo se ha desarrollado con distinta intensidad y en diferentes períodos para los países latinoamericanos.

La liberalización de los mercados y la reinserción competitiva a la economía mundial, como disposiciones del actual modelo de desarrollo, han dejado vacíos notorios en materia social, específicamente en los índices de pobreza y desigualdad que se presentan a nivel regional³⁹. En el año 2002 el 44,0% de la población era pobre y la indigencia representaba un 19,4% con una tasa de reducción desde el año 1980 de un 3,5% para el caso de la pobreza y de un 0,8% en el caso de la indigencia⁴⁰. Esto demuestra que, si bien se ha presentado una disminución en las cifras tras dos décadas de cambios y reformas, ésta es bastante exigua.

Las transformaciones observadas durante la década de los noventa en la Región, también han implicado una serie de modificaciones al sistema educacional en todos sus niveles. Tal como plantea UNESCO⁴¹, *“se han producido avances notables hacia la universalización de la educación en América Latina y el Caribe. La cobertura de la enseñanza primaria subió de 88% a 93% y el acceso a secundaria llegó a 70%: disminuyeron las brechas urbano-rurales y es en el ámbito rural donde se registraron mayores avances los que favorecieron por igual a hombres y mujeres. Hubo también una importante reducción de la deserción escolar que fue más significativa en las zonas rurales”*.

La educación superior no ha quedado ajena a las modificaciones del nuevo orden, tal como señala Brunner⁴², el sector se ha movido desde una provisión de élites a una provisión masiva. El crecimiento ha sido más intenso en el sector privado que en el público, los sistemas se han diferenciado horizontal y verticalmente⁴³, existe mayor diversidad, se han adoptado culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y se ha producido una funcionalización creciente del sistema. En lo que respecta a las fuentes de financiamiento, se ha observado una diversificación y racionalización de los recursos fiscales. Según ello, Brunner menciona que los estados en la actualidad no estarían en condiciones de financiar por sí mismos el sistema.

³⁸ DAHL, Robert, 1999. **La democracias una guía para ciudadanos**. Argentina. Taurus. p 195.

³⁹ En contra del liberalismo radical se encuentran las corrientes de corte socialdemócrata que plantean las debilidades del modelo.

⁴⁰ Cifras para el año 2002 en: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2005. **Panorama social de América Latina 2005**, capítulo 1, evolución de la pobreza. [en línea] <<http://www.eclac.cl>> [consulta: 15 Septiembre 2006]

⁴¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, UNESCO. 2004 Revista PREALC. Santiago, Chile. 1 (0): p 23.

⁴² Ver más en: BRUNNER, José Joaquín. 1999. Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. Santiago. [en línea] <http://mt.educarchile.cl/archives/articulos/educacion_superior> [consulta: 3 Agosto 2006]

⁴³ La diferenciación vertical y horizontal se desarrolla a nivel institucional y entre las diversas instituciones que componen el sistema.

Por otra parte, se sostiene que las transformaciones establecidas bajo el modelo de desarrollo neoliberal han implicado un cambio en la lógica del sistema terciario, *“La trascendencia de estas transformaciones radica en el cambio de orientación de las entidades públicas y privadas y del sistema en su conjunto, que pasó de una concepción con énfasis de servicio al país a otra que prioriza el servicio individual a las personas”*⁴⁴. Esto conduce al desarrollo de instituciones al servicio del “cliente”, que dejan atrás el modelo tradicional, trasladándose a una orientación mercantilista que tiene como fin satisfacer los intereses y demandas individuales de los estudiantes.

Es preciso afirmar que el modelo económico actual no ha conseguido distribuir equitativamente en todos los segmentos sociales los beneficios de este crecimiento sostenido. En efecto, si se observan las brechas en la distribución del ingreso que presenta Chile, las desigualdades son notorias; la característica principal que tiene el actual patrón de distribución, se encuentra determinada por la alta concentración del ingreso total en un sector reducido de la población, el segmento más rico⁴⁵.

Esta desigualdad persistente en Chile se asocia directamente a los ingresos percibidos del trabajo y a las diferencias salariales que se encuentran determinadas por la estructura económica. El aumento de la complejidad de la sociedad chilena y, por tanto, el incremento de la división social del trabajo, debido a los acelerados cambios tecnológicos y al avance del fenómeno de la globalización, ha transformado a la educación en una dimensión primordial para el aumento o disminución de las brechas salariales de los individuos. Es por ello, que el acceso de los diferentes estratos sociales a los diversos niveles educativos es una variable que incidiría a favor de la equidad y la movilidad social. Según ello, es preciso preguntarse si la expansión de la matrícula en educación superior ha ido acompañada de un acceso equitativo a una educación de calidad.

A pesar de que la evidencia empírica muestra que más sujetos acceden a la educación terciaria en Chile- la matrícula total de la educación superior creció en el período 1990-2002 en un 109%⁴⁶- y, por tanto, desde una visión positiva existiría una mayor acumulación de capital humano, se mantiene visible la idea de un vínculo importante entre origen social y las proyecciones y logros educacionales de las personas.

En la actualidad, existe en Chile una estrecha relación entre el quintil de ingreso de los individuos y los niveles de escolaridad logrados. Según el informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003 de Bernasconi y Rojas⁴⁷, la distribución de la matrícula por nivel socioeconómico, presenta el mayor sesgo hacia los sectores medios y altos, que la de otros países de la Región, demostrando así que las políticas no han sido lo suficientemente sólidas, y que por tanto, existen rasgos por corregir en materia de equidad e igualdad de oportunidades.

⁴⁴ GONZÁLEZ, L, URIBE, D. 2003. La educación superior en Chile: el cambio de una universidad de servicio público a una universidad de servicio particular. Documento presentado en el Congreso 2003 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Dallas, Texas. p 6.

⁴⁵ Según un estudio realizado por TORCHE, Florencia, el décil más rico recibe el 42,3% del total del ingreso nacional. Ver más en: TORCHE, Florencia. 2004. Desigual pero fluido: el patrón de movilidad en perspectiva comparada. Santiago, Chile. Revista en foco, expansiva (57).

⁴⁶ Cifras en: CANALES, Andrea. 2005. **Expansión de la educación superior en Chile, hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad.** Santiago, Chile. Serie de temas de desarrollo humano sustentable número 10. PNUD.

⁴⁷ Ver más en: BERNASCONI, A, ROJAS F. 2004. **Informe sobre la educación superior en Chile: 1980- 2003.** Santiago, Chile. Ed Universitaria.

No existe ninguna duda acerca de la importancia de la educación superior para el desarrollo de cualquier país. En efecto, como señala Brunner⁴⁸, genera mayor crecimiento e innovación, mayor productividad, mayor fluidez en la difusión de las tecnologías, ingresos fiscales crecientes, consumo creciente, flexibilidad creciente de la mano de obra, impacto positivo sobre la educación de las nuevas generaciones, mayor movilidad social, mayor cohesión social, creciente calidad de la vida cívica, menor dependencia de la ayuda financiera del gobierno y un menor gasto social en prevención, sanción y rehabilitación.

Según la evidencia presentada, se puede sostener que en Chile existen dos problemáticas relevantes en materia educacional. En primer lugar, se observa que las desigualdades en las oportunidades de acceso a la educación superior son bastante profundas considerando los niveles socioeconómicos de los jóvenes, ya que se favorece al quintil más rico de la población. En segundo lugar, se observa que el origen socioeconómico determina las posibilidades educacionales de los jóvenes y sigue siendo una dimensión importante en las proyecciones laborales de éstos. Ambos fenómenos juegan en contra de una sociedad más justa y equitativa, impidiendo una mayor movilidad social.

Uno de los objetivos planteados en las políticas de educación superior a nivel nacional, ha sido la promoción de la equidad, principalmente, a través del acceso de jóvenes con menores recursos. La herramienta principal para llevar a cabo dicha política corresponde al sistema de financiamiento denominado “ayudas estudiantiles”, las que pueden ser de dos tipos: los sistemas de crédito⁴⁹ y los programas de becas⁵⁰. A pesar de que las políticas en educación superior se han planteado la promoción de la equidad en el acceso a través de las ayudas estudiantiles, el problema es que no necesariamente existe un acceso equitativo a una educación de calidad. Por lo tanto, no se estarían haciendo efectivas las posibilidades de movilidad social y tampoco se estaría contribuyendo precisamente al desarrollo de una sociedad más equitativa.

Es por ello, que la presente tesis busca analizar a uno de los tipos de ayuda estudiantil: los programas de becas. Las razones que justifican el estudio de un programa de becas son diversas. En primer lugar, se ha observado un crecimiento notorio en el número de beneficiados, “*durante el período 1990-2002 los beneficiarios se quintuplicaron y los recursos se septuplicaron*”⁵¹. En segundo lugar, desde una perspectiva de política social, los programas de becas representarían una herramienta fundamental para la disminución de las inequidades y la promoción de la movilidad social, por lo tanto, es preciso indagar si realmente dichos programas contribuyen a los fines mencionados. Y en tercer lugar, es fundamental conocer las subjetividades de los propios beneficiados con el fin de enriquecer los programas de becas, para mejorar las políticas sociales en un sentido democrático, basado en una concepción de la justicia social.

Para mejorar el apoyo a los estudiantes más vulnerables, la presente tesis pretende profundizar en la comprensión de las representaciones sociales de los jóvenes beneficiados por el programa de Becas MINEDUC. Y en específico, identificar de qué

⁴⁸ Ver cuadro resumen en: BRUNNER, José Joaquín y otros autores. 2005. **Guiar el mercado, informe sobre la educación superior en Chile**. Santiago de Chile. Escuela de gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez. p 16.

⁴⁹ En la actualidad existen tres tipos de créditos: Crédito de CORFO, el Fondo Solidario de Crédito Universitario y el crédito con garantía estatal.

⁵⁰ Existen en la actualidad nueve tipos de becas que responden a las necesidades socioeconómicas sumado al mérito académico y el incentivo.

⁵¹ Cifras en: CANALES, Andrea. 2005. **Expansión de la educación superior en Chile, hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad**. Santiago, Chile. Serie de temas de desarrollo humano sustentable número 10. PNUD.

manera dicho programa ha contribuido al fomento de la equidad y a la promoción de la movilidad social, según sus propias experiencias e interpretaciones sobre la realidad, que se encuentran enmarcadas en un contexto social particular. A partir de ello y de los enormes cambios observados en el sistema de educación superior chileno es que surge la hipótesis de estudio que se plantea a continuación.

1.1. Hipótesis de trabajo

El Programa de Becas MINEDUC contribuye a disminuir la tan acentuada relación entre origen social y logro educacional, a través del fomento de la equidad, en términos de acceso, permanencia y resultados y, junto a ello promueve la movilidad social de los jóvenes en relación a su procedencia socioeconómica.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las *representaciones sociales* de los egresados de la educación superior beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC, respecto a la efectividad del programa como instrumento de equidad y movilidad social?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivos Generales

- Identificar las representaciones sociales de egresados de las Universidades del Consejo de Rectores, beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC, respecto a la efectividad del programa en relación a la equidad en el acceso, la supervivencia⁵² y los resultados.
- Identificar las representaciones sociales de egresados de la educación superior beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC, respecto a la efectividad del mismo como instrumento de movilidad social, en relación a las expectativas laborales y el origen de procedencia de los jóvenes.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar las representaciones sociales de los egresados sobre la equidad en las oportunidades de acceso al sistema de educación superior.
- Identificar las representaciones sociales de los egresados sobre la equidad en relación a las posibilidades de permanencia en el sistema.
- Establecer las representaciones sociales de los egresados sobre la equidad en lo que concierne a los resultados.
- Identificar las representaciones sociales de los egresados sobre la movilidad social a partir de las expectativas y oportunidades laborales.
- Determinar a partir de los discursos de los egresados de qué forma se perciben las posibilidades de movilidad social, según su origen socioeconómico.

⁵² La supervivencia será entendida como las posibilidades de permanencia en el sistema.

II. MARCO TEORICO

Las tres teorías que componen el marco teórico de investigación corresponden a la teoría de las Representaciones Sociales, las teorías que conciernen a la equidad y su relación con la educación y las teorías sobre Estratificación y Movilidad Social.

2.1 Teoría de las Representaciones sociales

El concepto de representación social fue acuñado por el psicólogo Serge Moscovici, quien tomó el concepto sociológico Durkheimiano de “representaciones colectivas”⁵³, la etnopsicología de Wundt y los aportes del interaccionismo simbólico. A partir de esto, Moscovici realizó una elaboración teórica y conceptual sobre las representaciones sociales, otorgándole un carácter más dinámico que no se encontraba en la concepción de Durkheim. Esto permitió describir y explicar las relaciones entre los elementos mentales y materiales, creándose así un vínculo entre individuo, cultura e historia.

Las representaciones sociales se refieren a la forma en que los sujetos y los grupos sociales aprehenden los fenómenos, las características del medio ambiente, los acontecimientos de la vida cotidiana y las informaciones que circulan en el medio social. La presentación de éstas, puede asumir diversas formas dependiendo de su complejidad, pero lo que resulta es un conocimiento de la vida cotidiana que se constituye a través de las experiencias, informaciones, y modelos sociales que son transmitidos por la vía educacional y la comunicación social. De esta forma, la representación social es *“una modalidad del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”*⁵⁴.

Para Serge Moscovici las representaciones corresponden a imágenes que condensan significados y se transforman en sistemas de referencia cuyo objetivo es clasificar la realidad. El proceso de representación social implica mecanismos de reducción de lo desconocido a lo conocido, de asimilación y aprehensión, al mismo tiempo en que se construye el mundo social. Según Moscovici las representaciones poseen tres contenidos: la información, el campo de representación y la actitud.

De tal forma, las representaciones sociales son entendidas como *“formas de interpretación y simbolización de aspectos claves de la experiencia social. Estas representaciones se originan y a la vez inciden en las formas de «ver el mundo» o interpretar la experiencia; orientando las prácticas sociales de los actores”*⁵⁵.

Para Daniel Mato⁵⁶, las representaciones sociales son formulaciones sintéticas de sentido, descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de percepción y simbolización de aspectos claves de la experiencia social. En tanto unidades de sentido, las representaciones sociales “organizan” la percepción de la experiencia.

Las representaciones sociales se encuentran inscritas dentro de un contexto social y bajo determinadas condiciones. Por esta razón, cumplen ciertas funciones para los

⁵³ Desde la perspectiva Durkheimiana, las representaciones colectivas corresponden a estados específicos o substratos de la conciencia colectiva que trascienden al individuo.

⁵⁴ Moscovici citado en: MORA, Martín. 2002. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. [en línea] México. Revista Athenea digital. (2), p 7. <<http://antalya.uab.es>> [consulta: 29 Agosto 2006]

⁵⁵ SAMAME, Dunia, Representaciones sociales de estudiantes peruanos en la universidad española [en línea] p 190. < <http://sociales.unmsm.edu.pe>> [consulta: 15 Agosto 2006]

⁵⁶ MATO, Daniel. 1999. Prácticas transnacionales, representaciones sociales y organización de las sociedades civiles en América Latina en Tiempos de Globalización II, Caracas. UNESCO-CIPOST.

sujetos sociales en la interacción con el mundo. En tal sentido, las comunicaciones por las cuales circulan las representaciones se tornan fundamentales, ya que permiten su caracterización social y la de sus contenidos.

La comprensión del discurso de jóvenes becados que han cursado estudios en el nivel terciario es fundamental ya que *“el lenguaje actúa como vehículo indiscutible en la narrativización de la realidad, por ello constituye un componente básico de las representaciones sociales”*⁵⁷. Consecuentemente con esto, el discurso resultante de las representaciones sociales debe ser público y trasladarse hacia todos los miembros de un grupo; si no se desarrollase de esta forma, el saber elaborado colectivamente, no llevaría a cabo su función y tampoco sería una representación social.

2.2 Equidad y Educación

La palabra equidad proviene del latín *aequitas*, - *âtis*⁵⁸ que hace alusión a la igualdad de ánimo, la palabra equi del latino *aequi*- significa igual, y la palabra dad del latín *tas-âtis* significa cualidad.

En el informe realizado por Social Watch⁵⁹, del año 1998 se establecen dos directrices para abordar el fenómeno de la equidad: en la primera de ellas, la equidad se aborda desde el punto de vista de las personas, y en la segunda, la equidad hace referencia a los criterios de distribución de los bienes: *“una primera distinción es que la equidad puede predicarse respecto de características que comparten las personas (por las cuales amerita que sean tratadas en forma «equitativa») o de reglas o normas que establecen cómo deben efectuarse las distribuciones entre bienes.”* Según dicho informe, la equidad respecto de las personas, hace referencia a la equidad en el trato o a la equidad de condiciones, es decir, a la imparcialidad con que trata a los individuos. La equidad respecto a las reglas de distribución de bienes y resultados, se explica a través de ciertos beneficios y cargas que se distribuyen de acuerdo a ciertos criterios y características.

A partir de dicha distinción, se puede indagar de qué manera se distribuyen los beneficios y los costos en las sociedades, y según ello qué características y criterios son elementales para llevar a cabo dicha distribución. A continuación, se revisarán diversas corrientes teóricas que analizan el tema de la equidad, dentro de las cuales, se pueden distinguir principalmente cuatro paradigmas⁶⁰: a) liberalismo, b) neoliberalismo, c) comunitarismo y d) neosocialismo.

El **liberalismo** entendido como *“la teoría política y económica que defiende el primado del principio de libertad individual”*⁶¹ ha abordado el tema de la equidad desde tres

⁵⁷ SAMAME, Dunia, Representaciones sociales de estudiantes peruanos en la universidad española [en línea]. p 189. <<http://sociales.unmsm.edu.pe>>. [consulta: 15 Agosto 2006]

⁵⁸ Las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española son las siguientes: (1) Igualdad de ánimo; (2) Bondadosa templanza habitual. Propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley; (3) Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva. (4) Moderación en el precio de las cosas, o en las condiciones de los contratos. (5) Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece. Ver en: Real Academia Española, Diccionario de la lengua castellana. 1884. Madrid. duodécima edición. y la vigésima segunda edición [en línea] <www.rae.es> [consulta: 20 Septiembre 2006]

⁵⁹ Social Watch. 1998. Informe anual 1998, Control ciudadano. p 19. [en línea] <<http://www.socialwatch.org>> [consulta: 1 Octubre 2006]

⁶⁰ Ver más en: SALVAT, Pablo. 2002. El porvenir de la equidad, aportaciones a un giro ético en la filosofía política contemporánea. Santiago, Chile. Ed LOM y Universidad Alberto Hurtado.

⁶¹ SALVAT, Pablo. 2002. **El porvenir de la equidad, aportaciones a un giro ético en la filosofía política contemporánea**. Santiago, Chile. Ed LOM y Universidad Alberto Hurtado. p 24

perspectivas: el liberalismo de corte más radical⁶² vinculado al utilitarismo⁶³. Por otra parte, están las teorías liberalistas de corte economicista⁶⁴ y finalmente los aporte realizados por John Rawls.

Por otra parte, para las corrientes del **neoliberalismo** el concepto de equidad es criticado a causa de la defensa de la libertad individual. Así “*se considera que la desigualdad de ingresos y de riquezas es una consecuencia natural de una sociedad de mercado y que, por tanto las políticas orientadas a reducir las disparidades también reducirían la libertad individual*”⁶⁵. Desde esta perspectiva concentrada en las libertades individuales y la mínima regulación del Estado, las nociones de justicia social y equidad resultan ilegibles e incluso innecesarias para una sociedad.

En una corriente teórica que difiere absolutamente del liberalismo se encuentran los **comunitaristas**⁶⁶, quienes sostienen que “*la existencia misma de la sociedad es la que se ve permanentemente amenazada con el mero orden liberal*”⁶⁷. En este sentido, se afirma que “*nuestra mejor guía y fuente de sabiduría...es el recurso a aquello que cuenta como conducta buena, humana, responsable o civilizada de acuerdo a los estándares y valores que prevalecen en nuestra propia comunidad cultural*”.⁶⁸ Por tanto, para los comunitaristas los criterios de distribución de los bienes, no deben ser unívocos, sino por el contrario, deben tener relación con la cultura y las sociedades particulares, según las condiciones de cada sociedad, sin que por ello existan principios que trasciendan a diversas culturas.

Para el **neosocialismo** las temáticas de equidad y justicia tienen directa relación con la acción comunicativa. De esta forma, “*no se relacionan tanto con definiciones previas o sustantivas de sus contenidos, sino más bien, con normas e instituciones que trasuntan un tipo de legitimidad basado en el reconocimiento de la dignidad comunicativa y su ejercicio, por decirlo así, de todas las personas que en ellas participan*”⁶⁹. Por tanto, la equidad estaría dada en la comunicación y la acción discursiva.

Hablar de equidad en términos educacionales suele ser bastante complejo y confuso. Por lo general, los conceptos de equidad e igualdad suelen confundirse en la literatura. Aparentemente se ven contrapuestos, sin embargo, tal como plantean Fitoussi y Rosanvallon deben relacionarse “*En realidad, la equidad no se opone a la igualdad. Supone al contrario la búsqueda de criterios de igualdad más exigentes*”⁷⁰, por lo que la equidad se inscribe como una propiedad de la igualdad, en la medida que busca dimensiones más exigentes de igualdad, pero sin renunciar a ella.

⁶² Sus principales exponentes son Bentham, Hume, Mill entre otros

⁶³ El utilitarismo: corresponde a la doctrina que sostiene que los criterios de la acción correcta es la producción de la mayor proporción de placer respecto del dolor. Ver más en: PAYNE, Michael. 2002. **Diccionario de teoría crítica y estudios culturales**. Argentina. Ed Paídos. p 270.

⁶⁴ Sus principales exponentes son: Adam Smith, Ricardo, James Mill, J. S. Mill, entre otros.

⁶⁵ ONU. s/a. Desarrollo humano y equidad en el plano internacional, primera parte: Bases conceptuales y principales corrientes, p 5. [en línea] <www.onu.org> [consulta: 10 Septiembre 2006]

⁶⁶ Sus principales exponentes son: Michel Sandel, Michael Walze y Alasdair Mac Intyre.

⁶⁷ SALVAT, Pablo. 2002. **El porvenir de la equidad, aportaciones a un giro ético en la filosofía política contemporánea**. Santiago, Chile. Ed LOM y Universidad Alberto Hurtado. p 85.

⁶⁸ PAYNE, Michael. 2002. **Diccionario de teoría crítica y estudios culturales**. Argentina. Ed Paídos. p 274.

⁶⁹ Op. Cit. SALVAT p 123.

⁷⁰ FITOUSSI, Jean Paul, ROSANVALLON, Pierre. 1997. **La nueva era de las desigualdades**. Ed Manantial. p 105.

La discusión sobre equidad educativa es de larga data y es abordada principalmente por dos vertientes teóricas: las de un enfoque basado en la meritocracia, y la de sus opositores, de la teoría reproductivista.

En el primer enfoque, la equidad en el acceso a la educación se transforma en un elemento igualador de las oportunidades de los sujetos, en donde variables tales como el mérito y el logro individual, determinan el éxito de los sujetos. Esta corriente se instala con fuerza en las reformas educacionales de los años 90 en América Latina, y se apoya en dos pilares fundamentales: *“la formación de recursos humanos y la formación de ciudadanos como estrategia de desarrollo social”*⁷¹. En este contexto, la teoría del capital humano expuesta por autores como Blaug y Becker, tiene un real impacto en las transformaciones educacionales de la Región. Sin embargo, los sistemas educativos latinoamericanos no entregan un tratamiento igualitario a todos los sujetos, y más aún el acceso a la educación no es suficiente para quebrar el círculo de las desigualdades y la exclusión social. Debido a ello es preciso preguntarse por la verdadera existencia de un acceso a una educación de calidad para todos.

El segundo enfoque, denominado la teoría reproductivista, fuertemente difundida en los años 70 y 80, sostiene que la educación no se transforma en una condición de igualdad social, sino por el contrario, reproduce las desigualdades ya existentes, tal como señala Bourdieu: *“Así, la función más oculta y más específica del sistema de enseñanza consiste en ocultar su función objetiva, es decir, en enmascarar la verdad objetiva de su relación con la estructura de las relaciones de clase”*⁷². En base a estudios empíricos y teórico autores como. Baudelot, Establet, Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron y Althusser remarcan la idea de la función reproductivista de la educación, la cual amplía las desigualdades sociales.

En tal sentido, resulta pertinente comprender la equidad en la educación de manera más completa. Es por ello que diversos autores, como Néstor López, Oscar Espinoza y María José Lemaitre, entre otros, han distinguido diversas dimensiones que conciernen a la igualdad y equidad educativa. Cada una de estas dimensiones tiene diferentes supuestos y alcances.

La primera dimensión es **la equidad de oportunidades de estudio** la que concierne a *“la estructura del sistema de educación superior y a la oferta que éste hace a los estudiantes”*⁷³

La segunda dimensión hace referencia a la **equidad en el acceso** la que tiene directa relación con la igualdad de oportunidades. En tal sentido, un sistema educacional sería equitativo *“si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él”*⁷⁴. CEPAL, plantea al respecto que la equidad en el acceso se denomina equidad pre-sistema, es decir, *“la capacidad para absorber la oferta educativa que tienen los usuarios que se incorporan al sistema educacional procedentes de muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales”*. De tal forma, la organización se refiere a las condiciones de acceso que determinan los logros posteriores. Sin embargo, en el esquema social actual, las oportunidades de acceso no son suficientes

⁷¹ Op. Cit. p 57.

⁷² BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. 2001. **La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. España. Editorial popular. p 234.

⁷³ LEMAITRE, María José. 2005. Equidad en la educación superior, un concepto complejo. [en línea] RICE, Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, vol 3 (2) p 1. <<http://www.rinace.net>> [consulta: 21 Septiembre 2006]

⁷⁴ LÓPEZ, Néstor. 2005. **Equidad educativa y desigualdad social, desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IPE- UNESCO.p 70.

para combatir las desigualdades sociales, pues estas oportunidades no necesariamente son aprovechadas de manera igual por lo jóvenes que ingresan al sistema, debido a otras circunstancias, entre ellas, el bajo capital cultural y las condiciones de vida diferenciadas.

Tomando en cuenta esta noción, se puede constatar que el acceso desigual es el resultado directo del sistema capitalista, lo que genera relaciones de clases desiguales dentro de una sociedad y relaciones de dependencia entre países en vías de desarrollo y países desarrollados.⁷⁵

La tercera dimensión corresponde a **la equidad en la permanencia**, que concierne a la probabilidad de supervivencia dentro del sistema educacional. Para explicar esta dimensión, Lemaitre propone tres criterios: a) recursos para la subsistencia, b) recursos de aprendizaje y c) calificaciones⁷⁶. De tal forma, que la equidad en la permanencia debiera tener en cuenta una adecuada distribución de dichos criterios. Por lo general, las posibilidades de permanencia en el sistema educativo tienen estrecha relación con las desigualdades sociales. En este sentido, un joven que pertenece a un quintil de bajos ingresos tiene un mayor costo de oportunidad de generar ingresos durante el período de estudios, que un joven perteneciente a un grupo de mayores ingresos. Este ejemplo deja de manifiesto que la equidad en la permanencia no es un rasgo dado en las sociedades latinoamericanas.

La cuarta dimensión se refiere a la **equidad en los resultados**, que apelaría a la igualdad “*en el acceso a un conjunto básico de conocimientos e igualdad de oportunidades para profundizar en la formación*”⁷⁷. En tal sentido, esta concepción iría más allá del acceso al sistema y de las posibilidades de permanencia. La equidad en los resultados se puede relacionar directamente con la noción “cepalina” de equidad post-sistema, que concierne a “*la capacidad de inserción productiva y de desarrollo social y cultural que tiene cada alumno de distintos orígenes socioeconómicos una vez que egresan del sistema educativo*”⁷⁸.

A partir de la noción de equidad en los resultados, se puede afirmar que el funcionamiento del actual modelo de desarrollo no ha permitido el cumplimiento de este nivel de la equidad, principalmente porque las dimensiones de ingreso, ocupación y poder suelen distribuirse de manera más compleja en las sociedades actuales, no siendo la educación el único factor que determina la distribución de dichas dimensiones. Por otra parte, la distribución de la calidad de la educación superior es notoriamente heterogénea en Chile, lo que incide directamente en el resultado diferenciado de los jóvenes que egresan del sistema. De tal forma, llegar al cumplimiento de la equidad requiere un cambio estructural.

2.2.1 Equidad y educación en Chile

La educación superior corresponde al tercer nivel de formación educativa, por tanto la equidad que pueda establecerse en dicho nivel, dependerá

⁷⁵ Ver más en: ESPINOZA, Oscar. 2002. The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in (equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Doctoral Dissertation. School of Education, University of Pittsburgh. p 13.

⁷⁶ LEMAITRE, María José. 2005. Equidad en la educación superior, un concepto complejo. [en línea] RICE, Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, vol 3 (2) p 7. <<http://www.rinace.net>> [consulta: 21 Septiembre 2006]

⁷⁷ LÓPEZ, Néstor. 2005. **Equidad educativa y desigualdad social, desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IPE- UNESCO. p 75

⁷⁸ Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. 2000. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**, México. vigesimotavo período de sesiones. p 113.

ineludiblemente de las equidades en las trayectorias anteriores de los educandos. Dicho en otras palabras, si en los niveles de educación básica y media los niños y niñas se enfrentan a inequidades, éstas se trasladarán a la educación superior.

Es por ello, que el establecimiento de procedencia de los jóvenes que acceden al nivel superior se transforma en una variable determinante en la equidad educativa. Respecto a esta dimensión se puede señalar que en el tramo de los 19-24 años de edad, un 13,2% realizó sus estudios en un establecimiento particular pagado, un 38,2% en un establecimiento particular subvencionado y un 42,4% en un establecimiento municipal⁷⁹.

La matrícula por establecimiento según quintil de ingreso⁸⁰ en la educación media indica que en los establecimientos municipales estudian mayoritariamente jóvenes del quintil 1, y en menor medida del quintil 2 y 3. Para el caso de los establecimientos particulares subvencionados la matrícula en enseñanza media corresponde mayormente a los quintiles 3 y 4, y para el caso de los establecimientos particulares pagados la mayor proporción de la matrícula está representada por el quintil 5.

Esta distribución desigual por quintiles de ingresos y tipo de establecimiento de educación media, tiene directa incidencia en las probabilidades de acceso a la educación superior. Dicho de otro modo, los jóvenes de establecimientos municipales tienen menor probabilidad de acceder a la educación superior, que sus pares de los establecimientos particulares subvencionados y pagados.

En tal sentido, la expansión de la educación superior durante las últimas décadas⁸¹ no ha sido realmente equitativa, y se encuentra diferenciada socialmente. Por lo que no es posible hoy, señalar que el acceso se distribuye homogéneamente a través de todas las capas sociales. Tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N° 1 Cobertura educación superior en Chile

Quintil Ingreso	COBERTURA EDUCACIÓN SUPERIOR						
	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2003
I	4,4	7,9	9,1	8,8	8,7	9,6	14,7
II	7,8	9,8	10,2	15,4	13,3	17,7	21,4
III	12,4	13,0	17,4	21,5	23,2	31,7	33,1
IV	21,3	23,9	32,1	35,2	38,9	43,0	46,9
V	40,2	41,2	54,8	60,0	65,4	67,4	73,6

Fuente: Encuesta nacional de caracterización socioeconómica CASEN 2003, Ministerio de Planificación Chile. [en línea] <www.mideplan.cl/casen> [consulta: 3 Agosto 2006]

⁷⁹ Ver cifras en: Instituto Nacional de la Juventud INJUV. Cuarta encuesta Nacional de la Juventud 2003. Resultados nacionales con factor expansión de Jóvenes y GSE. Chile. [en línea] <www.injuv.gob.cl> [consulta: 1 Septiembre 2006]

⁸⁰ MELLA, Orlando. 2003. 12 años de reforma educacional en Chile, algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad RICE, Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, vol 1, año 1. p 8. <<http://www.rinace.net>> [consulta: 1 Agosto 2006]

⁸¹ En el período de 1990-2001 la matrícula del sistema en Educación superior creció un 109% alcanzando 52 mil alumno, equivalente a 4,4 veces la matrícula del año 1980.

Si bien la tabla nos muestra que todos los quintiles han aumentado porcentualmente su acceso a la educación superior. Serían los quintiles más altos los que se ven mayormente favorecidos por dicho aumento.

Otro argumento que juega en contra de un sistema equitativo corresponde a la distribución de la calidad en educación superior, la cual es notoriamente diferencial en términos sociales. Los jóvenes que pertenecen a los quintiles de más bajos ingresos acceden principalmente a Centros de Formación Técnica. En cambio sus pares pertenecientes a los quintiles 4 y 5 acceden principalmente a Universidades. Tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla N° 2 Acceso a instituciones por quintil de ingresos

	I	II	III	IV	V	Total
Universidad	6,2	10,7	17,0	26,1	39,9	100
Universidades tradicionales	7	13,6	19,3	26,8	33,3	100
Universidades privadas	4,9	5,9	13,2	25	51	100
Institutos profesionales	6,3	12,8	22,4	30,4	28,2	100
CFT	16	22,5	26,9	17,1	17,5	100

CANALES, Andrea. 2005. Expansión de la educación superior en Chile, hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad. Santiago, Chile. Serie de temas de desarrollo humano sustentable número 10. PNUD p 49.

Esto tiene directa relación con los salarios que recibirán en el futuro. Pues la tasa de retorno aumenta a medida que aumenta los años de escolaridad. Así el promedio de ingreso laboral⁸² en pesos para el año 1996 era de \$254.000 para el caso de los Centros de Formación Técnica, \$284.382 en el caso de los Institutos profesionales, y de \$556.650 para el caso del grado Universitario. En este sentido, la distribución de la matrícula en la educación superior, por tipo de establecimiento repercute en las desigualdades salariales futuras.

La distribución segmentada por tipo de institución al interior de la educación superior se encuentra estrechamente relacionada con la educación de los "jefes de hogar" de los jóvenes. De tal forma, se puede afirmar que a pesar de que esta tendencia ha disminuido entre los años 1990 y 2003, la relación sigue siendo importante.

Tal como se observa en la siguiente tabla, de los jóvenes pertenecientes al segmento de hogares en que el jefe de hogar completó la educación superior un 50,2% se encuentra estudiando en universidades, mientras que los jóvenes pertenecientes al segmento en que los jefes de hogares sólo habían completado la educación básica, sólo un 8,3% llegó a universidades.

⁸² Ver cifras en: ATRIA, Raúl. 2001. **La educación superior y la equidad en América Latina: problemas y desafíos para el caso de Chile**, Chile. [en línea] <www.construyepais.cl> [consulta: 25 Agosto 2006]

Tabla N° 3 Distribución de las instituciones según escolaridad del jefe de hogar

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Tipo de institución en la que cursa estudios superiores					
	1990		1996		2003	
	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria
Básica	31,7	13,9	53,0	32,6	23,4	8,3
Media	47,7	34,0	26,6	23,9	52,4	41,5
Superior	20,6	52,1	20,4	43,5	24,2	50,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total de casos	83.199	77.936	86.615	216.520	107.854	279.445

Fuente: PIIE. 2006. Documento de trabajo proyecto FONDECYT 1050142, *Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el período 1990-2003*. Presentado en seminario Universidad Diego Portales.

A la problemática recién mencionada se suma la deficiente distribución de ayudas estudiantiles en Chile. En la siguiente tabla se puede observar que si bien la expansión de los programas de becas entre el período 1996 y 2003 ha sido relevante en términos cuantitativos, la distribución porcentual entre quintiles de ingreso no deja de llamar la atención. Paradójicamente se observa que los jóvenes de los quintiles 4 y 5 se han beneficiado proporcionalmente más que sus pares de los quintiles 1,2 y 3⁸³.

⁸³ Esto puede tener relación con el hecho de que los jóvenes de los quintiles de más bajos ingresos presentan un mayor riesgo a la deserción. Por otra parte, se debe considerar que un importante segmento de jóvenes haya tenido acceso en forma simultánea al crédito universitario.

Tabla N° 4 Distribución de ayudas estudiantiles según quintil de ingresos

Quintil de Ingreso	Jóvenes que asisten a la educación superior			
	1996	1996	2003	2003
	N° de Beneficios	Distribución Porcentual	N° de Beneficios	Distribución Porcentual
I	2.936	10.3	6.210	14,2
II	7.599	26.6	5.941	13.6
III	5.479	19.3	10.447	23.9
IV	7.850	27.6	13.213	30.1
V	4.598	16.2	7.984	18.2
Total	24.462	1000	43.825	100

Fuente: PIIE. 2006. Documento de trabajo proyecto FONDECYT 1050142, *Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el período 1990-2003. Presentado en seminario Universidad Diego Portales.*

Tras realizar una revisión de las principales inequidades observadas en el sistema de educación superior en Chile, se puede constatar que existe una cadena de inequidades a lo largo de la vida de los educandos, lo que sin lugar a dudas, repercute en sus proyecciones sobre el futuro y en sus posibilidades de logro.

Las inequidades son claras en términos de acceso, y más aún en términos de acceso a una educación de calidad, condiciones como la educación de los padres, el tipo de establecimiento educacional y la distribución de las becas, permiten el desarrollo de un sistema de educación superior altamente segmentado, que perjudica a los jóvenes más pobres.

2.3 Movilidad y estratificación social

Para comprender el concepto de clase y estratificación, es fundamental realizar una revisión de los aportes de dos autores clásicos: Karl Marx y Max Weber. Ambos son relevantes en las posteriores construcciones teóricas sobre clase y estratificación.

Como punto de partida, Marx plantea que *“La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases...Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta”*⁸⁴. De tal forma, se puede observar una división de clase en un sentido binario, “los opresores y oprimidos” en una relación de conflicto en la estructura social. Lo que señala Marx en sus escritos es que las contradicciones de clases comienzan a simplificarse en la época del capitalismo moderno. *“Nuestra época, la época de la burguesía, se distingue, sin embargo, por haber simplificado las contradicciones de clase. Toda sociedad va dividiéndose, cada*

⁸⁴ MARX, Carlos, ENGELS, Federico. 1972. **Manifiesto del partido comunista**. Santiago de Chile editorial Austral. pp 41, 42.

vez más, en dos grandes campos enemigos, en dos grandes clases, que se enfrentan directamente: la burguesía y el proletariado”⁸⁵.

El fundamento del concepto de clase en Marx se encuentra en las relaciones de producción que establecen los individuos, que a su vez representan las relaciones sociales. En ese marco se plantea que *“Las relaciones de producción forman en conjunto lo que se llaman las relaciones sociales”*⁸⁶, por tanto, las clases se derivan de las relaciones que los sujetos tienen con los medios de producción, en un momento determinado de la historia, lo que implica que cambien y se transformen.

Otro de los autores que realiza aportes teóricos relevantes para la comprensión del concepto de clase social y estratificación es el sociólogo alemán Max Weber, quien señaló que la estratificación de clases no sólo se reduce a los factores económicos, sino también al status y el poder (el partido).

A partir de ello, el autor señala que es posible visualizar en la estructura social una estratificación determinada por tres aspectos. El primero de ellos corresponde a la “situación de clase” entendida como la situación en el mercado, *“el factor que crea “clase” es indudablemente interés económico, y en verdad solamente aquellos intereses envueltos en la existencia del mercado”*⁸⁷. El segundo de los aspectos corresponde a la situación de status designada por Weber como *“cada componente típico del destino de vida de los hombres está determinado por una específica estimación social positiva o negativa de honor”*⁸⁸.

Tal como entiende Weber, el honor de status de los individuos puede estar plasmado en los “estilos de vida” de un grupo particular, es por ello que el honor puede ser compartido por una pluralidad o específicamente se puede relacionar a una clase. De esto, se puede interpretar que un sujeto perteneciente a una clase en términos económicos, tiene la posibilidad de compartir el mismo status que un sujeto de otra clase.

El tercero de los aspectos que expone Weber para explicar la estratificación, es el poder⁸⁹ determinado por el rol de los partidos en una sociedad. En este sentido, Weber señala que la acción de los partidos *“está orientada hacia la adquisición de “poder” social, es decir, tienden a influir en una acción comunal, no importa cuál sea el contenido”*⁹⁰. A partir de la acción de los partidos se puede señalar que éstos pueden representar a una “situación de clase” o a una “situación de status” sin que por ello sean partidos puramente de clases o de status.

Los aportes de los contemporáneos

El sociólogo estadounidense Erik Olin Wright, de corte *neomarxista*, explica que en la producción capitalista moderna *“el control de los recursos económicos tiene tres dimensiones: control sobre las inversiones o el capital monetario, el control sobre los medios físicos de producción y finalmente el control sobre la fuerza de trabajo”*⁹¹. De tal

⁸⁵ Op.Cit. pp 42,43.

⁸⁶ MARX, Carlos. 1976. **Trabajo asalariado y capital, obras escogidas**. Moscú. Ed Progreso. p 163.

⁸⁷ Op.Cit. p 90.

⁸⁸ Op.Cit. p 94.

⁸⁹ Poder desde la perspectiva Weberiana significa “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Por dominación debe entenderse la probabilidad de obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas”. Ver en: WEBER, Max. 1994. **Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva**, México, D.F., M.F: Fondo de Cultura Económica, vol 1. p 43.

⁹⁰ WEBER, Max, **Clase, status y partido** en BENDIX, Reinhard, LIPSET, Seymour. 1972. Clase, status y poder, Madrid, España. Euroamérica SA. p 103

⁹¹ GIDDENS, Anthony. 1998. **Sociología**. Madrid, España. Editorial Alianza. p 369.

forma, serían estos tres componentes los que permitirían identificar a las clases sociales.

Otro modelo teórico es el elaborado por el sociólogo británico John Goldthorpe de corte *neoweberiano*, quien establece de forma relacional la estructura de clases contemporáneas. Goldthorpe identifica las posiciones de clase a partir de dos factores principales: la situación en el mercado y la situación laboral: *“la situación en el mercado de un individuo afecta su nivel salarial, seguridad en el empleo y perspectiva de progreso, subraya las recompensas materiales y las “posibilidades vitales generales”. Por el contrario la situación laboral se centra en cuestiones relativas al control, el poder y la autoridad dentro del empleo”*⁹².

2.3.1. Movilidad social

El concepto de movilidad social *“describe el cambio temporal de las posiciones de las personas en la estructura social jerárquica y explora los determinantes de este cambio”*⁹³. La movilidad puede darse en forma ascendente o descendente dentro de la estructura de una sociedad, de tal forma las teorías que explican la movilidad social se encuentran estrechamente relacionadas a las teorías de clase.

A medida que las sociedades se transforman, es posible observar que la movilidad social también va adquiriendo nuevos patrones. A partir de ello, existen dos formas de entender y analizar la movilidad, las cuales están supeditadas al tipo de medición, y son las siguientes:

a) **El estudio de movilidad intergeneracional:** examina la relación entre las circunstancias actuales de las personas y aquellas de las que provienen. El foco podría estar en la relación entre los ingresos de los padres y los niños o en la clase que un individuo ocupa y en la clase en la cual ella o él crecieron.⁹⁴

b) **Los estudios de movilidad intrageneracional:** estudian el cambio de circunstancias durante la propia vida (laboral) de un individuo. Una estrategia muy común aquí es el análisis de la relación entre la clase social del primer trabajo y la del trabajo actual. No obstante, muchos estudios de movilidad de clase intrageneracional son más sofisticados que esto, ya que buscan modelar las trayectorias detalladas de la carrera de la persona.⁹⁵

Los estudios de movilidad y estratificación han establecido tres tipos de procesos que inciden en la transformación de la estructura de oportunidades: productivos, demográficos y migratorios. Otro tipo de mecanismo de estratificación corresponde al capital social y otras formas de capital⁹⁶.

Las teorías que relacionan la educación con la movilidad social difieren en sus supuestos. Existe una corriente vinculada al paradigma economicista, basada en la teoría del capital humano cuyas preguntas centrales *“giraron alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos. De acuerdo a la explicación del capital*

⁹² Op. Cit. p 371.

⁹³ TORCHE F, WORMALD G. 2004. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Santiago, Chile, Serie de políticas sociales. Número 98. CEPAL. p 37.

⁹⁴ BREEN, R. 2004. **Social Mobility in Europe**. Estados Unidos. Oxford University Press. p 3.

⁹⁵ Op. Cit, p 3.

⁹⁶ Ver más en: FILGUEIRA C. 2001. La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina. Santiago, Chile. Serie de políticas sociales, número 51., CEPAL.

humano, dichas diferencias serían la expresión de distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estaría en función de los años de escolaridad⁹⁷. Algunos de los exponentes de este paradigma son por ejemplo: Blaug, Becker Gary.

Sus detractores, del enfoque crítico- reproductivista tienen una visión más pesimista en donde la educación sería una herramienta de reproducción de las desigualdades (Bourdieu, Passeron, Althusser, Establet). En el siguiente diagrama se pueden observar ambas visiones.

¿Cómo interviene el origen social de los individuos? Diversas teorías han señalado que el origen social de los sujetos se transforma en una variable esencial en los logros educativos de los individuos. Bourdieu y Passeron, por ejemplo, han señalado que *“La cuantía y la procedencia de los recursos económicos y, en consecuencia, el grado de dependencia de la familia, separan a los estudiantes de un modo radical según su origen social”*⁹⁸. En este sentido, se observa que a pesar de que se enseñe el mismo currículo a jóvenes de diversos orígenes sociales los resultados son diferentes, persistiendo así las desigualdades sociales.

Dicho fenómeno se asocia al capital cultural de los sujetos. En efecto, *“el éxito depende, en parte, del capital cultural que se disponga, adquirido en la socialización primaria en el seno de la familia, fundamentalmente por dos razones: a) el capital cultural está desigualmente distribuido entre las clases; b) el sistema educativo por la cultura en que se basa y los modos de transmitirla que utiliza reproducen la desigual distribución”*⁹⁹. En este sentido, los individuos que provienen de hogares con mayor capital cultural, logran mayores niveles educacionales.

En síntesis, se puede señalar que los estudiantes no representan un grupo homogéneo, sino por el contrario, provienen de la estructura heterogénea propia de las sociedades.

2.3.1. Movilidad social en Chile

Las transformaciones experimentadas en el país durante las últimas décadas han intervenido en el modelo de estratificación y por tanto en la movilidad social particular que de éste se desprende.

Los principales rasgos que caracterizan el tipo de movilidad vivenciado en el país tienen directa relación con los cambios experimentados en el mundo del trabajo durante el establecimiento del modelo de desarrollo neoliberal, tal como acontece, por ejemplo con la flexibilización laboral en todos sus sentidos (numérica, salarial, del tiempo de trabajo y funcional).

Por otra parte, se observa un aumento del empleo en el sector privado y una tendencia hacia el trabajo informal. CEPAL ha planteado que *“los cambios en el mercado de trabajo ocurridos durante la década de los 90 han dado origen a cambios en la estratificación ocupacional en muchos países de la región. Estos cambios apuntan hacia la reproducción de una estructura fuertemente segmentada en términos de ingreso que conspira en contra de la expansión de una sociedad de “clase media”*¹⁰⁰.

⁹⁷ TEDESCO, Juan Carlos. 2003. Los paradigmas de la investigación educativa, [en línea] Revista electrónica de investigación educativa. Vol 5. (2) p 4. <<http://redie.uabc.mx>> [consulta: 16 Agosto 2006]

⁹⁸ BOURDIEU, P y PASSERON, J.C. 1964. **Los estudiantes y la Cultura**. París, Francia. editada por Les Editions de Minuit. p 9.

⁹⁹ Diccionario de las Ciencias de la educación. 1983. México. Ed Santillana. p 218

¹⁰⁰ TORCHE F, WORMALD G. 2004. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Santiago, Chile, Serie de políticas sociales. Número 98. CEPAL. p 16

Otro de los fenómenos que ha incidido en los cambios de la estructura social chilena corresponde a la fuerte expansión de la educación- en todos sus niveles- vivenciada durante las últimas décadas.

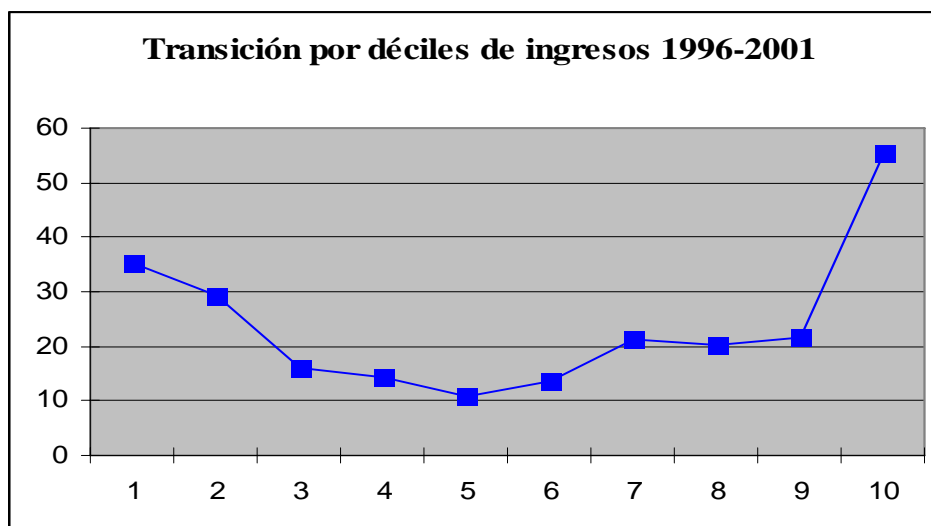
De esta forma, Torche¹⁰¹ identifica las características centrales del régimen chileno de movilidad, señalando que existen significativas barreras a la movilidad de “distancia larga” particularmente entre la elite profesional y el resto de la estructura social. Sin embargo, se observa que para el caso de los sectores medios y medios bajos existe una sustancial fluidez, es decir mayores posibilidades de movilidad.

Esto indica que las posibilidades de movilidad entre los estratos medios de la población se asemejan al tipo de movilidad vivenciado en las sociedades más avanzadas. Sin embargo, la estructura actual de Chile, pone barreras más fuertes para el acceso a la clase alta, impidiendo una movilidad social entre todas las clases.

Un estudio realizado por Dante Contreras y otros autores¹⁰² identifica la movilidad vivenciada por distintos grupos socioeconómicos para los años 1996 y 2001, señalando que en Chile una muy baja proporción de los hogares pertenecientes al decil más rico tiene probabilidades de bajar a un decil de inferiores ingresos. A su vez, se observó en el estudio, que en los hogares de ingresos medios existe una mayor movilidad.

En el siguiente gráfico se observa el porcentaje de hogares que permanecieron en el período estudiado (1996-2001) en el mismo decil. Es decir, mientras mayor sea el porcentaje mayor es la inamovilidad. Los más altos porcentajes de permanencia se observan para el decil 1 (la población con menores ingresos) con un 35,2% de permanencia. Y en el caso del decil 10 (la población con mayores ingresos) con un 55,6% de permanencia. Esto permite concluir que en los extremos de la estructura social la inamovilidad es mayor.

Gráfico N° 4 Movilidad social 1996- 2001



Fuente: CONTRERAS y otros autores. 2005. Movilidad y vulnerabilidad en Chile. Santiago, Chile. Revista en foco, Expansiva (56) p 5.

¹⁰¹ Ver más en: TORCHE, Florencia. 2004. Desigual pero fluido: el patrón de movilidad en perspectiva comparada.

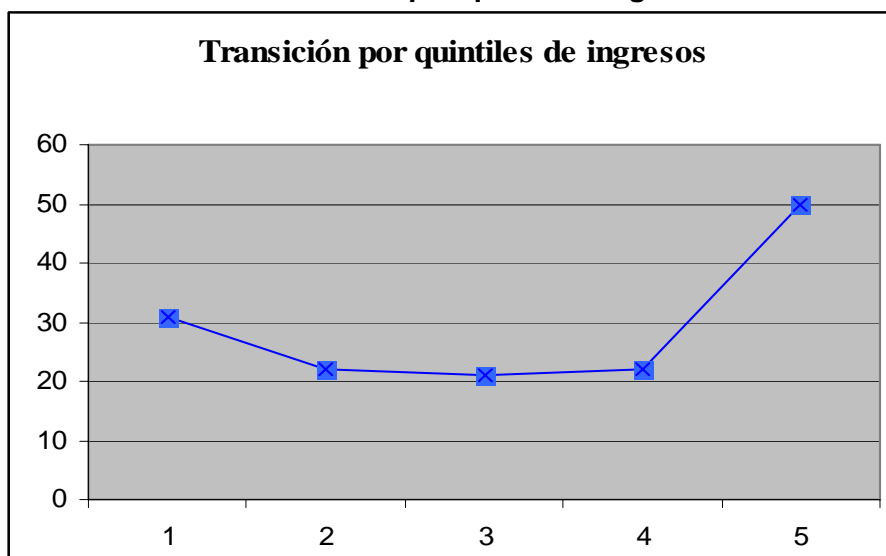
¹⁰² CONTRERAS, D, COOPER, R, HERMANNY, J, NEILSON, C. 2005. Movilidad y vulnerabilidad en Chile. Santiago, Chile. Revista en foco, Expansiva (56).

Por otra parte, un estudio realizado por Núñez y Risco¹⁰³, permite reafirmar los procesos de movilidad en la estructura social de Chile. Tomando en cuenta los quintiles de ingreso, se observó la existencia de un alto grado de movilidad en los quintiles 2,3 y 4, mientras que en los dos extremos, quintil 1 y 5, la permanencia es más significativa.

Núñez y Risco observaron que las posibilidades de permanencia en el quintil de más altos ingresos, es bastante mayor que la de los otros quintiles, representando un 50%. A pesar de de esto, los autores detectaron que *“la persistencia de la condición socioeconómica entre padres e hijos tiende a ser menos en las cohortes más jóvenes, lo que sugiere que existiría una mayor movilidad social en las generaciones más jóvenes del país... El grupo más joven (23-25) posee dos años más de escolaridad promedio y una desviación estándar más de un año menor que el grupo de (43-55)”*¹⁰⁴

A continuación se observa un gráfico que representa la transición por quintiles de ingresos en base a la Encuesta de Ocupación y Empleo del Departamento de Economía de la Universidad de Chile. Al igual que el estudio de Contreras, los datos señalan que la inamovilidad es mayor en los dos extremos de la estructura, representando para el extremo inferior (quintil más pobre) un 31% de permanencia y para el quintil de mayores ingresos un 50 % de permanencia. Los autores concluyen que la mayor movilidad social se ha incrementado especialmente para aquellas cohortes que han invertido en capital humano durante parte de los años 80 y los 90.

Gráfico Nº 5 Movilidad social por quintil de Ingresos



Fuente: NUÑEZ, J, RISCO C. 2005. Movilidad Intergeneracional del ingreso en Chile. Santiago, Chile. Revista en Foco Expansiva (58). p 9.

A partir de los antecedentes recientemente expuestos sobre la movilidad social en Chile, se puede señalar que uno de los rasgos que incide en la movilidad es el capital humano, por tanto, el incremento de la educación podría ser una dimensión que acelera los procesos de ascenso de los grupos menos favorecidos, generando una sociedad más equitativa. Es por ello que resulta pertinente analizar el vínculo entre educación y movilidad social.

¹⁰³ NUÑEZ, J, RISCO C. 2005. Movilidad Intergeneracional del ingreso en Chile. Santiago, Chile. Revista en Foco Expansiva (58).

¹⁰⁴ NUÑEZ, J, RISCO C. 2005. Movilidad Intergeneracional del ingreso en Chile. Santiago, Chile. Revista en Foco Expansiva (58). pp 10-11

¿Qué sucede en el país? Se puede señalar que Chile aún está lejos de ser una sociedad en que el origen social no sea un factor determinante en los logros educativos. Si bien se reconoce que la expansión de la educación ha sido un fenómeno que toma relevancia en el país, diversos estudios ponen de manifiesto que los niveles educativos no se comportan totalmente independientes de los niveles sociales.

Un estudio realizado por Fontaine plantea que el rendimiento de los estudiantes chilenos es, en términos comparados, excesivamente dependiente de la educación y el ingreso de los padres. Los alumnos que provienen de hogares con un nivel bajo de recursos educativos obtienen un puntaje promedio equivalente a 0,75 veces el de aquellos con un nivel alto de recursos educativos en el hogar¹⁰⁵.

En esta misma línea, un estudio realizado en 1999¹⁰⁶ observó que los alumnos provenientes de hogares donde los padres presentan altos niveles de escolaridad tienen mayor probabilidad de rendir la PAA¹⁰⁷ y de obtener mejores puntajes. Para los autores, las brechas en los puntajes de la PAA se traducen en el corto plazo en el acceso a la educación superior, y en el largo plazo en la generación de ingresos y desigualdad de los mismos.

Esta misma situación es observada por Beyer¹⁰⁸, quien señala que “*estamos en Chile, entonces, en presencia de una estructura de ingresos que está muy marcada por la educación*”. Principalmente porque el premio a la educación superior es muy alto en nuestro país¹⁰⁹.

En síntesis, se puede afirmar que la dimensión educativa se convierte en una herramienta significativa para el incremento de la movilidad social.

III. METODOLOGIA

A partir del objetivo de investigación de la presente tesis, fue necesario el uso del enfoque metodológico cualitativo, ya que la finalidad fue comprender las experiencias del actor y las miradas que éste tiene acerca del fenómeno. En este caso, se requiere develar la experiencia subjetiva de los jóvenes egresados de las Universidades del Consejo de Rectores que hayan sido beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC (actual beca Bicentenario), ya que, a partir de sus experiencias e interpretaciones es que se construye la realidad. Las características emergentes y flexibles de este paradigma, permitieron una incorporación dinámica de elementos durante la investigación, según las necesidades surgidas del estudio, con el objetivo de conocer la realidad de manera más profunda.

¹⁰⁵ FONTAINE A. 2002. Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas, OPINIÓN Estudios Públicos. Santiago (87). p 4.

¹⁰⁶ Ver más en: CONTRERAS, BRAVO, SANHUESA, LARRAÑAGA. 1999. Antecedentes sobre el acceso a la educación superior en Chile 1992-1998 Departamento de economía Universidad de Chile.

¹⁰⁷ En la actualidad opera el mecanismo de PSU para el ingreso a la educación superior.

¹⁰⁸ BEYER, Harald. 2000. Educación y desigualdad de ingresos. Una nueva mirada, Estudios públicos, Santiago (77), p 110.

¹⁰⁹ Esta mirada se encuentra mayormente vincula a la teoría del capital humano.

3.1 Las fuentes de información

Fuentes de información y objetivos	Análisis de documentos	Análisis de entrevistas
Fuente de datos	Secundarios Revisión de documentos y estudios.	Primarios Entrevista en profundidad a estudiantes egresados de la educación superior y beneficiados por la Beca MINEDUC
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la problemática • Explorar el tema de estudio • Construir el Marco teórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la realidad • Identificar las representaciones sociales de los jóvenes becados sobre el fenómeno de estudio

3.2 Muestra

Carreras de egreso de los jóvenes	Sexo de los entrevistados		Institución en la que cursaron estudios de educación superior
	Hombre	Mujer	Universidad
Ingeniería comercial	1		USACH
Antropología	1		U. CHILE
Arte		1	U. CHILE
Geografía	1		U. CHILE
Educación diferencial		2	UMCE
Medicina	1		U. CHILE
Medicina veterinaria	1		U. CHILE
Educación de Párvulos		1	UMCE
Fonoaudiología		1	U. CHILE
Pedagogía Básica	1		UMCE
Bioquímica	1		U. CHILE
Total	7	5	

3.3 Análisis de la Información

Con el fin de realizar un análisis en profundidad de las entrevistas, se utilizó el programa QSR en vivo, el cual permitió la codificación cualitativa de las dimensiones centrales del estudio. El software, a partir de los nodos (categorías conceptuales que se van agrupando para sistematizar la información) codifica el material textual (en este caso, las entrevistas), lo divide y articula permitiendo un movimiento entre contextos de significación de los actores y los contextos de la rearticulación de significados que genera el investigador.

IV RESULTADOS

A continuación se presentan las conclusiones obtenidas en el estudio de las representaciones sociales construidas por los jóvenes egresados de la educación superior y beneficiados por la Beca MINEDUC, respecto a la efectividad del programa de becas como instrumento de equidad y movilidad social.

El comportamiento social observado, a través del núcleo y los elementos periféricos de dichas representaciones, permite explicar la manera en que el grupo estudiado observa y construye la realidad. Los hallazgos obtenidos mediante esta investigación se revisarán desde la perspectiva de la equidad educativa y la movilidad social

La equidad educativa

En referencia a las temáticas que conciernen a la equidad educativa, tales como el acceso, la permanencia y los resultados educativos, a lo largo de la investigación se constató que la equidad sigue siendo una dimensión sumamente difícil de alcanzar. Cabe preguntarse entonces dónde residen las dificultades para la instauración de la equidad de la educación en el grupo estudiado y cuáles son los factores que incidirían en la inequidad observada.

La disparidad de oportunidades en el acceso al sistema educativo superior estaría asociada a distintos factores. Por una parte, el acceso a la educación se asocia estrechamente al nivel socioeconómico de los jóvenes, dado que a mayor nivel socioeconómico, aumentarían las probabilidades de acceder al sistema.

Si bien el grupo estudiado finalizó la educación superior, se reconoció que tanto la baja calidad en la educación media, como el deficiente acceso a recursos de aprendizaje previos al acceso a la educación superior, incidió de manera importante en sus posibilidades de acceso al sistema. El deficiente nivel académico de los establecimientos de los estudiantes redundó en resultados bajos en sus pruebas de selección al nivel terciario y, sumado a ello, los deficientes conocimientos de los jóvenes, los situaron en una posición de desventaja académica respecto a sus pares provenientes de establecimientos privados. El efecto de este sentimiento de desventaja en los jóvenes habría incidido negativamente en sus expectativas y motivaciones.

Considerando que el grupo de jóvenes estudiado provenía de hogares de bajos ingresos, la beca MINEDUC se transformó en un vehículo para ingresar al nivel terciario. En esa perspectiva, se constató que la información respecto al programa de Becas otorgada por las autoridades no es suficiente. Sumado a ello, se planteó de manera frecuente en el discurso de los jóvenes, que la focalización no es del todo adecuada.

Otra de las situaciones observadas en relación con la beca MINEDUC es que todos los jóvenes entrevistados consideraban relevante que los beneficios tuvieran ciertas exigencias, sosteniendo que las becas “no debía regalarse”. No obstante, la gran mayoría de los entrevistados no tenían claridad acerca de los requerimientos que debían cumplir al tener el beneficio, pues nunca fueron informados de manera apropiada.

A pesar de que la Beca MINEDUC se transformó en un vehículo importante para el acceso de los jóvenes al sistema, esta no lograría resolver de manera definitiva los problemas de equidad vivenciados por los jóvenes.

En síntesis, la falta de oportunidades, la desigual distribución de la calidad en la educación media y las brechas en los conocimientos permiten arribar a una primera conclusión: “El acceso al sistema de educación superior no es equitativo para todos los jóvenes”.

Durante las últimas décadas, las ayudas estudiantiles han incrementado sus recursos y se han extendido a más beneficiarios lo que ha implicado una expansión en la matrícula de la educación superior. Sin embargo, la equidad educativa no sólo estaría determinada por el acceso, sino también por las posibilidades de permanencia de los jóvenes en el sistema.

Según lo analizado a lo largo de esta investigación, se observó que las posibilidades de permanencia en el nivel terciario no serían del todo equitativas, pues la carencia de recursos materiales pone a los jóvenes de menores niveles socioeconómicos en una situación de desventaja, que se reflejaría en sus logros académicos.

Tomando en cuenta que los sistemas educativos debieran permitir que todos los jóvenes tengan logros iguales, mediante un equitativo acceso a los recursos y conocimientos, se desprende del discurso de los egresados, que si bien los apoyos económicos otorgados por las instituciones son evaluados positivamente por ellos, estos no serían del todo suficientes. Por otra parte, las desventajas previas no irían acompañadas de un apoyo académico diferencial de parte de las instituciones. Finalmente, se constató que si bien el acceso a recursos tales como bibliotecas y laboratorios entre otros, es igual para todos los jóvenes, estos recursos no serían del todo suficientes, lo que se traduce en una desventaja para los jóvenes de menores recursos, que deben destinar más tiempo en ocasiones para encontrar los recursos requeridos.

Es importante enfatizar que todos los beneficios paralelos a la beca, tales como ayudas alimenticias, ayudas en materiales, etc., se transforman en una pieza clave, según el conjunto de las representaciones sociales, en la permanencia de éstos en el sistema. En tal sentido, es primordial que los apoyos tangibles que inciden en la vida cotidiana de los estudiantes sean reforzados por parte de las autoridades.

Otro de los aspectos que incidirían en las posibilidades de permanencia de los jóvenes en la educación superior es el capital cultural. En este sentido, se pudo verificar a lo largo del estudio, que la relevancia que el entorno familiar le otorgue a la educación, es primordial en sus proyecciones de logro. En ese contexto, el nivel educacional alcanzado por los padres seguiría siendo una variable importante en la permanencia de los jóvenes en el sistema. A pesar de ello, se pudo observar que el discurso de los padres en relación a la educación y, por tanto, el valor que ellos le entregan a la obtención de un título profesional, tendría mayor incidencia en las expectativas y proyecciones de los jóvenes.

En síntesis, la carencia de recursos materiales, la insuficiencia de los apoyos económicos y académicos por parte de las instituciones, y la exigua cantidad de recursos educativos, sumado a la desigual distribución del capital cultural de los padres, permiten alcanzar una segunda conclusión “Las posibilidades de permanencia en el sistema de educación superior no son equitativas para todos los jóvenes”.

Tomando en cuenta que la equidad educativa concierne no sólo a las dimensiones de acceso y permanencia sino también a la equidad en los resultados, se pudo comprobar a lo largo de la investigación que, desde la perspectiva de los jóvenes, existe en Chile una desigual distribución de la calidad de la educación en el nivel

terciario. ¿Qué es lo que determina que el sistema sea tan heterogéneo en términos de calidad educativa?

Por una parte, las enormes brechas en términos de calidad educacional entre los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales y las Universidades. Y por otra parte, las diferencias entre la calidad de la enseñanza proporcionada por las Universidades privadas y las públicas, siendo éstas últimas de mayor calidad. Esta situación es sumamente relevantes, pues incidiría en las oportunidades laborales y en los ingresos futuros de los jóvenes.

Otro aspecto importante es que la matrícula en las instituciones de educación superior se distribuye según el nivel socioeconómico, pues los jóvenes de los quintiles más altos acceden principalmente a Universidades y sus pares de los quintiles de menores ingresos, acceden a Centros de formación técnica e Institutos profesionales. Al mismo tiempo, la distribución de la calidad de los programas y carreras en la educación superior sigue siendo desigual. En base a estos aspectos se puede sostener una tercera conclusión: “No existe equidad en los resultados”.

Entonces: ¿Es posible hablar de equidad en la educación superior? Si bien se aprecia que el acceso, la permanencia y las posibilidades de obtener un título profesional por parte de los jóvenes, debilitan la tan acentuada asociación entre origen social y posibilidades de educarse, las inequidades son aun importantes.

En tal sentido, las políticas de ayudas estudiantiles debieran reforzar los mecanismos de distribución y focalización, además de otorgar información adecuada a todos los jóvenes. Debido a las brechas educacionales previas y su efecto en las posibilidades de acceso, resulta primordial que el Estado se haga más participe de la preparación de los jóvenes para acceder al nivel terciario.

Estrategias como Preuniversitarios gratuitos, podrían incrementar las posibilidades de acceso de los jóvenes con menores recursos. Por otra parte, las instituciones de educación superior debieran tomar mayor responsabilidad frente a las desigualdades en los conocimientos previos de los estudiantes, a través de cursos de nivelación y reforzamiento para los jóvenes menos aventajados.

Considerando que la supervivencia de los estudiantes en el sistema no es fácil, es sumamente importante que se incrementen los recursos para los apoyos “cotidianos” de los jóvenes, tales como movilización, alimentación, materiales, etc., pues muchas veces ocasionan desventajas académicas.

Los recursos otorgados por las universidades son fundamentales en el desarrollo de las potencialidades de los jóvenes, de tal forma que el incremento de los recursos educativos es una herramienta que mejoraría la equidad en la permanencia de los jóvenes. Por otra parte, resulta indiscutible que los mecanismos de acreditación de la calidad a nivel superior, deben ser más eficaces y eficientes, con el fin de disminuir las enormes brechas en los resultados de los jóvenes.

La movilidad social

La otra dimensión analizada en la investigación tiene relación con las posibilidades de movilidad social experimentadas por los jóvenes. En este sentido, las aspiraciones, motivaciones y expectativas de los jóvenes tienen un peso relevante en sus proyecciones de logro.

Lo que se pudo constatar a lo largo del estudio es que la educación superior tendría un significado sumamente importante para los jóvenes, no sólo por las oportunidades de mejorar sus ingresos, sino también como una dimensión que incide en el desarrollo personal y cultural. Se pudo observar que las aspiraciones que tenían los jóvenes antes de ingresar a la universidad se habían cumplido, lo que incide en el desarrollo de nuevas expectativas a futuro.

Por otra parte, se pudo verificar que si bien la gran mayoría de los jóvenes consideraba que sus aspiraciones laborales estaban cumplidas, existiría insatisfacción en relación a los ingresos percibidos y la falta de oportunidades existente en el mercado laboral.

Otro de los fenómenos observados en relación a las oportunidades laborales, es que éstas no se distribuirían homogéneamente entre todos los profesionales. Esto sucede porque las oportunidades de acceder a un trabajo tienen directa relación con los contactos y las redes sociales que el estudiante posea y, por otra parte, con la institución de la cuál provengan los jóvenes y las capacidades personales.

En vista de lo analizado en esta investigación, se puede verificar que el origen social seguiría siendo una dimensión relevante en las oportunidades laborales, porque el peso que tiene el capital social y las redes sociales sitúa a los jóvenes de menores recursos en un escenario desigual, ya que, tal como se observó en sus discursos, sus redes son menores que las que tienen los jóvenes de más altos ingresos. Considerando esto se puede señalar una cuarta conclusión: “Las oportunidades laborales se distribuyen de forma inequitativa”

A pesar de las inequidades recientemente descritas, se puede observar que existiría una movilidad ascendente intergeneracional, ya que todos los jóvenes consideraron que su situación actual es mejor que la de sus padres.

Los factores que intervienen en el cambio son, por una parte, el aumento de los ingresos en relación al que tenían sus padres, el acceso a trabajos de mejor calidad, un mayor acceso al consumo y un cambio en el status. Desde la perspectiva de los jóvenes el factor más importante que intervendría en las posibilidades de movilidad social es el haber egresado de la educación superior. A partir de ello se puede establecer una quinta conclusión: “La educación superior permite un cambio ascendente dentro de la estructura social, por tanto genera movilidad social”

Como se planteó en la hipótesis de trabajo, el Programa de Beca MINEDUC contribuiría a disminuir la tan acentuada relación entre origen socioeconómico y logro educacional. A pesar de ello, y considerando las representaciones sociales de los jóvenes egresados del nivel terciario, se puede señalar, que el programa de becas no lograría resolver del todo las inequidades observadas en términos de acceso, permanencia y resultados en el nivel terciario.

Para el caso de la movilidad social la situación es distinta, pues se observó que todos los jóvenes habían experimentado un cambio ascendente dentro de la estructura social. En tal sentido, el programa de beca, y su intervención en las oportunidades de los jóvenes para finalizar la educación superior, incidiría de manera positiva en las posibilidades de movilidad dentro de la estructura social.

De este modo, se puede concluir que el Programa de Beca MINEDUC no es del todo efectivo en términos de equidad, sin embargo, permitiría el aumento de movilidad social entre los diferentes segmentos sociales.

A pesar de que la educación superior tiene un impacto real en las posibilidades de movilidad social, es preciso preguntarse: ¿Qué tipo de equidad se está legitimando a través del discurso político?; ¿Qué factores atentan contra la equidad educativa?; ¿Es posible generar equidad educativa en una sociedad tan desigual como la chilena?; ¿Permite el establecimiento del modelo Neoliberal en combinación con un sistema democrático el desarrollo de la justicia social?

Según lo analizado en la investigación se pueden constatar vacíos importantes en materia de equidad, los que deben ser tratados a nivel de país, ya que el desarrollo equitativo de la educación permite un incremento de la movilidad social, permite mayor cohesión social, menores niveles de delincuencia y posibilita una mejoría en los niveles de desarrollo económico. En síntesis, la promoción de la equidad deriva en una sociedad más democrática y justa.

A raíz de esto resulta primordial que a futuro las investigaciones incorporen nuevas temáticas de análisis. Como se observó a lo largo de este estudio, las inequidades serían notorias y por tanto se debiera esclarecer ¿Qué sucede con los jóvenes que no logran acceder al sistema? ¿Qué sucede con los jóvenes que ven obstaculizadas sus posibilidades de permanencia y fracasan en la educación superior? ¿Cuáles son los factores culturales que permanecen en el imaginario de la sociedad chilena perpetuando la desigual distribución de las oportunidades laborales? ¿Cómo funcionan esas lógicas excluyentes?

Es esencial considerar como limitante de la presente investigación que las representaciones sociales analizadas en el estudio corresponden sólo a un tipo de beca, por tanto no puede elaborarse un discurso totalmente generalizado acerca de las políticas de ayudas estudiantiles. A pesar de ello, la incorporación de las representaciones sociales de los propios beneficiados por los programas, resulta relevante para el mejoramiento de las políticas en materia de ayudas estudiantiles.

V BIBLIOGRAFÍA

ATRIA, Raúl. 2001. La educación superior y la equidad en América Latina: problemas y desafíos para el caso de Chile, Chile. [en línea] <www.construyepais.cl> [consulta: 25 Agosto 2006]

BENDIX, Reinhard, LIPSET, Seymour. 1972. Clase, status y poder. Madrid. España. Euroamérica SA.

BERNASCONI, A, ROJAS F. 2004. Informe sobre la educación superior en Chile: 1980- 2003. Santiago, Chile. Ed Universitaria.

BEYER, Harald. 2000. Educación y desigualdad de ingresos. Una nueva mirada, Estudios públicos, Santiago (77).

BOURDIEU, P, PASSERON, J.C. 2001. La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España. Editorial popular.

BOURDIEU, P y PASSERON, J.C 1964. Los estudiantes y la Cultura. París, Francia. editada por Les Editions de Minuit.

BREEN, Richard. 2004. Social Mobility in Europe. Estados Unidos. Oxford University Press

BRUNNER, José Joaquín y otros autores. 2005. Guiar el mercado, informe sobre la educación superior en Chile. Santiago de Chile. Escuela de gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.

BRUNNER, José Joaquín. 1999. Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. Santiago. [en línea] <http://mt.educarchile.cl/archives/articulos/educacion_superior> [consulta: 3 Agosto 2006]

CANALES, Andrea. 2005. Expansión de la educación superior en Chile, hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad. Santiago, Chile. Serie de temas de desarrollo humano sustentable número 10. PNUD.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2005. Panorama social de América Latina 2005, capítulo 1, evolución de la pobreza. [en línea] <www.eclac.cl> [consulta: 15 Septiembre 2006]

CONTRERAS, BRAVO, SANHUESA, LARRAÑAGA. 1999. Antecedentes sobre el acceso a la educación superior en Chile 1992-1998 Departamento de economía Universidad de Chile.

CONTRERAS, D, COOPER, R, HERMANNY, J, NEILSON, C. 2005. Movilidad y vulnerabilidad en Chile. Santiago, Chile. Revista en foco, Expansiva (56).

DAHL, Robert, 1999. La democracias una guía para ciudadanos. Argentina. Taurus.

Diccionario de las Ciencias de la educación. 1983. México. Ed Santillana.

Encuesta nacional de caracterización socioeconómica CASEN 2003, Ministerio de Planificación Chile. [en línea] <www.mideplan.cl/casen> [consulta: 3 Agosto 2006]

ESPINOZA, Oscar. 2002. The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in (equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Doctoral Dissertation. School of Education, University of Pittsburgh.

FILGUEIRA C. 2001. La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina. Santiago, Chile. Serie de políticas sociales, número 51., CEPAL.

FITOUSSI, Jean Paul, ROSANVALLON, Pierre. 1997. La nueva era de las desigualdades. Ed Manantial.

FONTAINE A. 2002. Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas, OPINIÓN Estudios Públicos. Santiago (87).

GIDDENS, Anthony. 1998. Sociología. Madrid, España. Editorial Alianza.

GONZÁLEZ, L, URIBE, D. 2003. La educación superior en Chile: el cambio de una universidad de servicio público a una universidad de servicio particular. Documento presentado en el Congreso 2003 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Dallas, Texas

Instituto Nacional de la Juventud INJUV. Cuarta encuesta Nacional de la Juventud 2003. Resultados nacionales con factor expansión de Jóvenes y GSE. Chile. [en línea] <www.injuv.gob.cl> [consulta: 1 Septiembre 2006]

LEMAITRE, María José. 2005. Equidad en la educación superior, un concepto complejo. [en línea] RICE, Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, vol 3 (2). <<http://www.rinace.net>> [consulta: 21 Septiembre 2006]

LÓPEZ, Néstor. 2005. Equidad educativa y desigualdad social, desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIEP- UNESCO.

MARX, Carlos. 1976. Trabajo asalariado y capital, obras escogidas. Moscú. Ed Progreso.

MARX, Carlos, ENGELS, Federico. 1972. Manifiesto del partido comunista. Santiago de Chile editorial Austral.

MATO, Daniel. 1999. Prácticas transnacionales, representaciones sociales y organización de las sociedades civiles en América Latina en Tiempos de Globalización II, Caracas. UNESCO-CIPOST.

MOSCOVICI, Serge. 1993. Psicología Social II, Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Paídos.

MELLA, Orlando. 2003. 12 años de reforma educacional en Chile, algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad RICE, Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, vol 1, año 1. <<http://www.rinace.net>> [consulta: 1 Agosto 2006]

Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. 2000. Equidad, desarrollo y ciudadanía, México. vigesimotavo período de sesiones.

NUÑEZ, J, RISCO C. 2005. Movilidad Intergeneracional del ingreso en Chile. Santiago, Chile. Revista en Foco Expansiva (58).

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, UNESCO. 2004 Revista PREALC. Santiago, Chile. 1 (0).

ONU. s/a. Desarrollo humano y equidad en el plano internacional, primera parte: Bases conceptuales y principales corrientes. [en línea] <www.onu.org> [consulta: 10 Septiembre 2006]

PAYNE, Michael. 2002. Diccionario de teoría crítica y estudios culturales. Argentina. Ed Paídos.

PIIE. 2006. Documento de trabajo proyecto FONDECYT 1050142, Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el período 1990-2003. Presentado en seminario Universidad Diego Portales.

SALVAT, Pablo. 2002. El porvenir de la equidad, aportaciones a un giro ético en la filosofía política contemporánea. Santiago, Chile. Ed LOM y Universidad Alberto Hurtado.

SAMAME, Dunia, Representaciones sociales de estudiantes peruanos en la universidad española [en línea]. <<http://sociales.unmsm.edu.pe>> [consulta: 15 Agosto 2006]

SOCIAL WATCH. 1998. Informe anual 1998, Control ciudadano. [en línea] <<http://www.socialwatch.org>> [consulta: 1 Octubre 2006]

TEDESCO, Juan Carlos. 2003. Los paradigmas de la investigación educativa, [en línea] Revista electrónica de investigación educativa. Vol 5. (2). <<http://redie.uabc.mx>> [consulta: 16 Agosto 2006]

TORCHE, Florencia. 2004. Desigual pero fluido: el patrón de movilidad en perspectiva comparada. Santiago, Chile. Revista en foco, expansiva (57).

TORCHE F, WORMALD G. 2004. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Santiago, Chile, Serie de políticas sociales. Número 98. CEPAL.

WEBER, Max. 1994. Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva, México, D.F., M.F: Fondo de Cultura Económica, vol 1.

**MOVILIDAD SOCIAL EN CHILE:
EL CASO DEL GRAN SANTIAGO URBANO
(Documento de Trabajo)**

**Daniel Uribe
Luis Eduardo González
Oscar Espinoza**

El presente documento se organiza en tres partes. La primera muestra los elementos descriptivos más importantes de la muestra. La segunda entrega un análisis de la movilidad social a partir de métodos “clásicos”, es decir, la medición de los índices de movilidad absoluta. Finalmente, en la tercera parte se presenta un análisis de modelos de movilidad (de independencia y de cuasi independencia) y del grado de permeabilidad o barreras que existen entre las diversas clases.

2.3.1 Estadísticas descriptivas y consideraciones sobre los datos

El cuadro 2.3.1.1 muestra la composición de la muestra mediante diversos descriptores, en comparación con la descripción que se obtiene a partir de la encuesta CASEN 2003. Los valores de porcentaje de hombres, educación básica y educación media coinciden exactamente debido a que las cuotas originales se diseñaron y ponderaron (estratos no proporcionales) mediante las variables educacionales y sexo

Cuadro 2.3.1.1. Descripción de la muestra y comparación con CASEN 2003 (*)

Tipo de variable	Estadística	Muestra	CASEN 2003
Identificación	% Hombres	53,1	53,1
	% Casado y conviviente	61,5	83,4
	% Jefes de Hogar	53,5	44,5
Educación	Educación Básica	12,4	12,4
	Educación Media	47,5	47,5
	Educación superior técnica	13,9	16,3
	Educación universitaria	26,1	23,7
Ocupación	% en la fuerza de trabajo	78,6	77,9
	% desocupados	10,4	5,5
	Tasa de participación femenina	61,4	60,1

(*) Corresponde a personas de 30-35 años de edad, residentes en el Gran Santiago urbano

Al mismo tiempo se observa algunas coincidencias como la proporción que se encuentra en la fuerza de trabajo y la tasa de participación femenina. Por el contrario, se pueden apreciar divergencias en estado civil, donde los casados y convivientes están subestimados en la muestra. El porcentaje de jefes de hogar es mayor en la muestra que en la encuesta CASEN, así como la proporción de desocupados es casi el doble; mientras que la población con educación universitaria es mayor que lo que muestra la encuesta CASEN. Si se tratara de una muestra obtenida aleatoriamente, el error sería de 3,5%, lo que indica que esta última diferencia podría estar dentro de márgenes esperables. De todos modos, este ejercicio es sólo referencial, por cuanto las muestras por cuotas no tienen un nivel de error conocido.

Mención aparte merece el alto perfil educacional que presenta el grupo encuestado que alcanza al 40% con algún tipo de educación superior. Si se desagregan los niveles, se tiene que un 9,7% tiene educación de CFT e IP completa, mientras que un 18,9% tiene educación universitaria completa. En el grupo de análisis, hay dos profesionales o técnicos que estudiaron en la universidad por cada profesional o técnico que lo hizo en otras instituciones. Un 18,4% tiene educación media técnico-profesional, mientras que un 29,1% educación media científico-humanista. No se aprecian diferencias educacionales relevantes al comparar por sexo.

El cuadro 2.3.1.2 muestra las estadísticas educacionales para padres e hijos que permiten analizar las situaciones de origen para algunas variables de interés.

Cuadro 2.3.1.2. Nivel educacional de los hijos y nivel educacional de los padres (*)

	Hijo	Padre	Madre
Educación Básica	12,4	45,7	50,1
Educación Media	47,5	35,3	35,6
Educación superior técnica	13,9	4,9	4,0
Educación universitaria	26,1	14,1	10,3
Total	100	100	100

(*) Porcentajes calculados en base a quienes conocen el nivel educacional de sus padres

Las cifras permiten concluir que los perfiles educacionales son claramente distintos. Un 40% de los entrevistados posee algún tipo de educación superior, mientras que en el caso de los padres, un 20% tiene educación superior y en el caso de las madres un 14,3%. Los datos también revelan que los padres son más educados que las madres (45,7% vs. 50,1% con educación básica, respectivamente). Hay cerca de un 15,2% de entrevistados que declara no conocer el nivel educacional de su padre, mientras que para las madres dicha cifra es de sólo un 8%.

El cuadro 2.3.1.3 da cuenta de las diversas ocupaciones que tienen los entrevistados, utilizando la clasificación CIUO 88.¹¹⁰ Llama la atención la alta concentración que se aprecia en el segmento de empleadores y gerentes en el caso de los hijos (y por ende de los padres, si es que se asume una alta herencia en dicho grupo ocupacional). Los datos de la encuesta CASEN revelan que la categoría de gerentes y empleadores es de 5,3% mientras que en este caso es 14%.¹¹¹

Cuadro 2.3.1.3 Ocupación del padre y ocupación de los hijos

Grupo ocupacional	Hijo	Padre
FFAA	0,2%	1,2%
Gerentes y empleadotes	14,3%	12,4%
Profesionales, científicos y afines	16,4%	9,5%
Técnicos	10,7%	5,6%
Empleados de oficina y afines	10,7%	4,4%
Vendedores y afines	16,1%	9,9%
Agricultores y trabajadores calificados	1,1%	7,2%
Oficiales, operarios y artesanos	10,8%	21,7%
Operadores y montadores	7,0%	10,3%
Trabajadores no calificados	12,6%	13,4%
Total	100,0%	100,0%

¹¹⁰ Clasificación Internacional Uniforme de las Ocupaciones versión 1988.

¹¹¹ Elaboración de los autores en base a la Encuesta CASEN 2003.

Al realizar ejercicios sobre las comunas desde las que se extrajo la información, se tiene que al sumar las categorías gerentes y empleadores y profesionales, científicos y afines en la encuesta CASEN, se obtiene el 27% de los ocupados versus el 30,1% de la muestra. Lo anterior indica que, a pesar de haberse hecho los ajustes por nivel educacional y segmento de comunas, la muestra sigue reproduciendo la situación de las comunas en cuanto a la distribución de ocupaciones. Al intentar ajustar la muestra agregando como criterio las ocupaciones, de manera de obtener una distribución más acorde con las encuestas de hogar, se produce un desbalance, quedando subrepresentadas las personas con más educación, al no incluirse el grupo ocupacional como criterio de estratificación, por lo que se optó por mantener los ponderadores presentes en el diseño muestral original. Ello podría repercutir sobre los resultados de movilidad, por cuanto se está subestimando a los grupos ocupacionales que mayoritariamente califican en las clases de servicio, que justamente tienen los niveles de herencia o autoreclutamiento más altos (ver Torche y Wormald, 2004; Espinoza y Kessler, 2002).

2.3.2 Análisis de movilidad absoluta

Una técnica de uso común en los estudios de movilidad es el estudio de las *tablas de movilidad*, que buscan establecer las asociaciones entre origen y destino. Los orígenes pueden ser de clase social, de nivel educacional de los padres, procedencia geográfica, etc. Lo que se busca aquí es establecer cuán móviles o inmóviles son diversas situaciones en momentos del tiempo distintos.

Uno de los objetivos de este proyecto es establecer relaciones entre la calificación educacional de padres e hijos, que se presenta en la cuadro.2.3.2.1.

2.3.2.1 Movilidad educacional

Un primer análisis dice relación con la movilidad educacional que se observa en el cuadro 2.3.2.1 el cual se analiza a continuación donde se presenta el nivel educacional de los padres y las madres versus el nivel de los encuestados.

Cuadro 2.3.2.1. Tabla de movilidad educacional padres e hijos

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	63	69	128	50	310
	Media incompleta	5	26	11	30	72
	Media completa	3	14	61	91	169
	Superior	0	0	13	116	129
	Total	71	109	213	287	680
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	69	87	149	64	369
	Media incompleta	7	23	25	34	89
	Media completa	5	8	48	111	172
	Superior	0	4	13	89	106
	Total	81	122	235	298	736

El cuadro 2.3.2.2 nos muestra la distribución de destino educacional de los hijos, atendiendo a la educación de los padres.

Cuadro 2.3.2.2. Distribución outflow

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	20,3%	22,3%	41,3%	16,1%	100,0%
	Media incompleta	6,9%	36,1%	15,3%	41,7%	100,0%
	Media completa	1,8%	8,3%	36,1%	53,8%	100,0%
	Superior	0,0%	0,0%	10,1%	89,9%	100,0%
	Total	10,4%	16,0%	31,3%	42,2%	100,0%
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	18,7%	23,6%	40,4%	17,3%	100,0%
	Media incompleta	7,9%	25,8%	28,1%	38,2%	100,0%
	Media completa	2,9%	4,7%	27,9%	64,5%	100,0%
	Superior	0,0%	3,8%	12,3%	84,0%	100,0%
	Total	11,0%	16,6%	31,9%	40,5%	100,0%

De ello llama la atención, en primer lugar, la alta correspondencia entre padre con educación superior e hijo con educación superior. En efecto, casi el 90% de quienes son hijos de padres con educación superior tiene educación superior, siendo muy bajas las posibilidades de que un hijo de padre con educación superior no tenga educación superior. Algo similar sucede con los hijos de madres con educación postsecundaria (84%). Por otra parte, el 57% de quienes son hijos de padres con educación básica tienen educación media completa como mínimo; muy similar es el resultado en el caso de las madres. Otro aspecto destacable es que los hijos de padres con educación media, logran llegar a la educación superior. Es así como un 42% de los hijos de padres con educación media incompleta tiene educación superior y el 54% de los hijos de padres con media completa cuenta con educación superior. En el caso de los hijos de madres con enseñanza media incompleta, la situación es similar a la de los padres con enseñanza media incompleta. En este caso, el 65% de los hijos de madres con educación media completa accede a la educación superior.

Por otra parte, si se examinan los orígenes, se tienen resultados un tanto distintos (en magnitud, no en tendencia) a los observados en otros estudios (especialmente Torche y Wormald, 2004). Primero, el 60% (Torche y Wormald: 70%¹¹²) de los entrevistados que tiene algún tipo de educación superior son hijos de padres sin educación superior. Segundo, de los entrevistados que tienen hasta educación básica completa, un 89% son hijos de padres con educación básica. Tercero, la mayor diversidad de “procedencia” se da entre los entrevistados con educación superior, lo cual se condice con la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior (ver Cuadro 2.3.2.3).

¹¹² Ello puede ser efecto de las cohortes. Los padres de quienes tienen 30-35 años son significativamente más jóvenes que los reportados en la muestra del estudio en comento, y ciertamente es esperable que los padres de los encuestados en nuestra muestra tengan un perfil educacional más alto.

Cuadro 2.3.2.3. Distribución inflow

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	88,7%	63,3%	60,1%	17,4%	45,6%
	Media incompleta	7,0%	23,9%	5,2%	10,5%	10,6%
	Media completa	4,2%	12,8%	28,6%	31,7%	24,9%
	Superior	0,0%	0,0%	6,1%	40,4%	19,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	85,2%	71,3%	63,4%	21,5%	50,1%
	Media incompleta	8,6%	18,9%	10,6%	11,4%	12,1%
	Media completa	6,2%	6,6%	20,4%	37,2%	23,4%
	Superior	0,0%	3,3%	5,5%	29,9%	14,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Un análisis clásico en los estudios de movilidad lo dan las razones de inmovilidad, que se calculan como el cociente entre las frecuencias observadas versus las esperadas de cada casilla. Los valores mayores que 1 indican que hay más observaciones en una casilla de lo que cabría esperar en un escenario de movilidad perfecta (que los coeficientes sean 1), donde el la situación educacional de padres e hijos no estaría relacionada.

Si bien nunca se ha logrado empíricamente ajustar un modelo de movilidad perfecta o de independencia, este ejercicio al menos muestra cuán distante se encuentran de dicho modelo las distribuciones empíricas.

Como es de esperar, los mayores coeficientes tienden a concentrarse en la diagonal de la tabla. Es así como, por ejemplo, la razón entre la cantidad de personas con educación superior que son hijos de padres con educación superior es 2.13 veces mayor de lo esperado, lo que habla de un alto grado de herencia en dicha categoría. Sin embargo, también es posible encontrar coeficientes altos para quienes tienen educación media y que son hijos de padres con educación básica y para quienes son hijos de padres y madres con educación media y que tienen educación superior. También llama la atención el hecho que hay un 13% menos de lo esperado de hijos de madres con educación media completa que alcanzan el mismo tipo de educación (ver Cuadro 2.3.2.4).

Cuadro 2.3.2.4. Coeficientes de inmovilidad

		Nivel educacional encuestado			
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	1,95	1,39	1,32	0,38
	Media incompleta	0,67	2,25	0,49	0,99
	Media completa	0,17	0,52	1,15	1,28
	Superior	-	-	0,32	2,13
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	1,70	1,42	1,26	0,43
	Media incompleta	0,71	1,56	0,88	0,94
	Media completa	0,26	0,28	0,87	1,59
	Superior	-	0,23	0,38	2,07

Este tipo de análisis, como se mencionó, presenta inconvenientes por cuanto está afectado por una distinta estructura de los marginales. Es decir, los análisis de distribución inflow y outflow, así como las razones de inmovilidad, corren el riesgo de dar cuenta más que de la movilidad, de la presencia de distintas estructuras (Hout, 1983; Erickson y Goldthorpe, 1992). Por ejemplo, el encontrar en este contexto una alta proporción de personas con educación superior de los más diversos orígenes puede estar más relacionado con cambios estructurales en el sistema educacional que con la movilidad. Los análisis clásicos han sido objeto de diversas críticas y existe un rico debate metodológico en torno al estudio de la movilidad social, de hecho bastante más dinámico que los debates sobre los aspectos conceptuales.

Una forma de abordar la diferencia entre estructuras es el cálculo de la movilidad mínima, es decir, de los movimientos mínimos necesarios para que las distribuciones marginales sean posibles. En este sentido, es factible distinguir entre movilidad “pura” o circulatoria y la movilidad mínima o estructural que se explica por distintas estructuras educacionales.

En el cuadro 2.3.2.5 se muestran los índices de movilidad educacional respecto a la educación de los padres y las madres.

Cuadro 2.3.2.5. Estadísticas de movilidad educacional

	Respecto a educación del padre	Respecto a educación de la madre
Inmóviles	39,1%	31,1%
Moviles	60,9%	68,9%
Movilidad ascendente	55,7%	63,9%
Corta (*)	25,1%	30,3%
Larga (**)	30,6%	33,6%
Movilidad descendente	5,1%	5,0%
Corta (*)	4,7%	3,8%
Larga (**)	0,4%	1,2%
Movilidad estructural o mínima	35,1%	39,1%
Movilidad circulatoria	25,7%	29,8%

(*) Sube 1 categoría en la escala educacional

(**) Sube más de una categoría en la escala educacional

Se aprecia una alta movilidad estructural (35% y 39%, respectivamente, si se toma el nivel de educación del padre o de la madre), lo que está relacionado con la fuerte

ampliación de las oportunidades educacionales en el país, que refleja contextos estructurales muy distintos en el tiempo. Tal vez lo más relevante a la hora de explicar las diferencias de estructura sea la masificación de la educación secundaria a partir de fines de los '80.

2.3.2.2. Movilidad social

Se ha optado por medir la movilidad social utilizando la categorización propuesta por Erickson y Goldthorpe (1992), también llamada EGP. Dicha categorización ha sido implementada a partir de los procedimientos establecidos por Ganzeboom y Treiman (1996), que se basa en cuatro consideraciones: (i) la ocupación declarada y clasificada de acuerdo a la CIUO 1988 de la OIT, (ii) la presencia de actividades de supervisión en el trabajo, (iii) la cantidad de personas que los encuestados (y sus padres) supervisan en el trabajo y, (iv) algunos criterios de degradación que pueden sufrir ciertas ocupaciones. Para ordenar los grupos o clases ocupacionales se tomaron los resultados obtenidos por Torche y Wormald (2004). Dicho ordenamiento es clave a la hora de medir movilidad ascendente larga o corta. También se realizaron tests de las medias de las clases ocupacionales considerando la variable ingresos y escolaridad (medida en años de estudio formales), de manera de ordenar las categorías (ver Cuadro 2.3.2.6).

Cuadro 2.3.2.6. Tabla de movilidad ocupacional entre padres e hijo

	Ocupación	Ocupación del hijo					Total
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Ocupación del padre	Clase de servicio	125	12	16	5	11	169
	Trabajadores independientes	23	20	13	6	12	74
	Clase de rutina no manual	16	8	12	1	10	47
	Trabajadores manuales calificados	31	17	15	10	31	104
	Trabajadores manuales no calificados	55	21	29	17	55	177
	Total	250	78	85	39	119	571

El cuadro 2.3.2.7 muestra la distribución outflow. Aquí destaca el hecho de que el 74% de quienes provienen de la clase de servicios termina en la clase de servicios. Sólo un 9,5% de quienes provienen de la clase de servicio deviene en trabajador manual (calificado o no calificado) o como trabajador de rutina no manual. Por su parte, de quienes provienen de la clase manual no calificada, un 31,1% va a la clase de servicio y un 16,4% va a la clase de rutina no manual.

Cuadro 2.3.2.7. Tabla de distribución outflow

	Ocupación	Ocupación del hijo					Total
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Ocupación del padre	Clase de servicio	74,0%	7,1%	9,5%	3,0%	6,5%	100,0%
	Trabajadores independientes	31,1%	27,0%	17,6%	8,1%	16,2%	100,0%
	Clase de rutina no manual	34,0%	17,0%	25,5%	2,1%	21,3%	100,0%
	Trabajadores manuales calificados	29,8%	16,3%	14,4%	9,6%	29,8%	100,0%
	Trabajadores manuales no calificados	31,1%	11,9%	16,4%	9,6%	31,1%	100,0%
	Total	43,8%	13,7%	14,9%	6,8%	20,8%	100,0%

En el caso de las distribuciones de origen se tiene que la mitad de los encuestados que está en la clase de servicio proviene de esta misma clase. Algo similar sucede con los trabajadores manuales no calificados. Otro dato interesante es que de los trabajadores manuales calificados un 43,6% proviene de la clase manual no calificada (ver Cuadro 2.3.2.8).

Cuadro 2.3.2.8. Tabla de distribución Inflow

	Ocupación	Ocupación del hijo					Total
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Ocupación del padre	Clase de servicio	50,0%	15,4%	18,8%	12,8%	9,2%	29,6%
	Trabajadores independientes	9,2%	25,6%	15,3%	15,4%	10,1%	13,0%
	Clase de rutina no manual	6,4%	10,3%	14,1%	2,6%	8,4%	8,2%
	Trabajadores manuales calificados	12,4%	21,8%	17,6%	25,6%	26,1%	18,2%
	Trabajadores manuales no calificados	22,0%	26,9%	34,1%	43,6%	46,2%	31,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al examinar los coeficientes de inmovilidad, se tiene que las diagonales principales poseen los valores más altos. Por ejemplo, hay 1,7 veces más personas de la clase de servicio que provienen de la clase de servicio de lo esperable bajo un supuesto de movilidad perfecta. En el caso de la clase de trabajadores independientes la razón es 1,98 (casi el doble de lo esperado en el modelo de independencia) (ver Cuadro 2.3.2.9).

Cuadro 2.3.2.9. Coeficientes de inmovilidad

	Ocupación	Ocupación del hijo				
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados
Ocupación del padre	Clase de servicio	1,69	0,52	0,64	0,43	0,31
	Trabajadores independientes	0,71	1,98	1,18	1,19	0,78
	Clase de rutina no manual	0,78	1,25	1,72	0,31	1,02
	Trabajadores manuales calificados	0,68	1,20	0,97	1,41	1,43
	Trabajadores manuales no calificados	0,71	0,87	1,10	1,41	1,49

A continuación se presentan estadísticas de movilidad absoluta (ver cuadro 2.3.2.10). La movilidad estructural, o mínima, es de un 21.5%, muy parecido a lo que reportan otros estudios, mientras que la movilidad circulatoria bordea el 40%. Cerca de un 30% de las personas experimenta movilidad larga, versus un 11% movilidad corta. La movilidad descendente es mucho menor que la ascendente y las movilizaciones descendentes corta y larga son muy similares.

Cuadro 2.3.2.10. Estadísticas de movilidad absoluta

Inmóviles	38,90%
Móviles	61,10%
Movilidad ascendente	40,63%
Corta	11,00%
Larga	29,60%
Movilidad descendente	20,50%
Corta	10%
Larga	10,50%
Movilidad estructural o mínima	21,5%
Movilidad circulatoria	39,56%

2.3.3. Análisis de movilidad relativa

Como se mencionó anteriormente, este tipo de análisis es sensible a la estructura de los marginales. A pesar de las aproximaciones que se puedan hacer en cuanto a la magnitud en que la tabla se aleja del modelo de movilidad perfecta, varios modelos alternativos se han empleado. Una de las técnicas más utilizadas es la medición de la movilidad relativa a partir de los *odds ratio*. Los *odds ratio* tienen la virtud de ser independientes de los marginales y pueden mostrar cuán cerrada o abierta está una posición para ser ocupada por personas que provienen de una clase determinada.

Cuadro 2.3.3.1. Odds ratio de movilidad

Ocupación	Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados
Clase de servicio	1	9,1	5,9	8,1	11,4
Trabajadores independientes		1	2,3	2,0	4,4
Clase de rutina no manual			1	8	2,3
Trabajadores manuales calificados				1	1,0
Trabajadores manuales no calificados					1

Los *odds ratio* se definen como la probabilidad de que, por ejemplo, alguien que proviene de la clase de servicio pertenezca a la clase de servicio en vez de la clase manual no calificada, versus la probabilidad de que alguien que provenga de la clase manual no calificada pertenezca a la clase de servicios en vez de la clase manual no calificada. En el cuadro 2.3.3.1 se muestra que esas probabilidades son 11.4 veces más altas.

De igual modo, se observa una alta barrera entre las clases manuales y la de servicio, así como barreras comparativamente mucho menores entre trabajadores independientes, la clase de rutina no manual y los trabajadores manuales calificados. Una diferencia importante con la evidencia disponible para Chile está dada por la significativa barrera que habría para transitar entre la clase de rutina no manual y la clase de servicio, donde las oportunidades de los hijos de oficinistas están mucho más abiertas que lo que indica esta encuesta (5,9 en esta encuesta versus 1.32 en el estudio de Torche y Wormald). Asimismo, un dato contradictorio está dado por la alta barrera entre trabajadores manuales calificados y trabajadores de rutina no manual y la baja barrera entre trabajadores manuales no calificados y clase de rutina no manual, que puede deberse al algún efecto del muestreo más que a características propias de la población encuestada.

Finalmente, se han testado modelos de independencia y cuasi dependencia para el análisis de la movilidad social. Un modelo muy recurrido es el de la cuasi-independencia, que consiste en evaluar el ajuste de la tabla mediante modelos log-lineales, eliminando la diagonal principal.

A diferencia de lo que aparece en la literatura nacional y en otros estudios de movilidad social en América Latina¹¹³, en esta muestra se detectó que es posible asumir independencia, si se eliminan las diagonales de la tabla de movilidad. En el cuadro 2.3.3.2 se presentan las estadísticas.

Cuadro 2.3.3.2. Estadísticos de bondad del ajuste

Modelo	L ²	Gl	P
Independencia	112,894	16	.000
Cuasi independencia	12,061	11	.359

L² = Razón de verosimilitud

Gl = Grados de libertad

P = Significancia estadística

Referencias

- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon.
- Ganzeboom, H. & D. Treiman. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Sciences Research*, 25, 201-309.
- Hout, M. (1983). *Mobility Tables*. London: Sage.
- Jorrat, J. (2005). Aspectos descriptivos de la movilidad intergeneracional de clases en Argentina. Buenos Aires: Documento preparado para el 7° Encuentro de Estudios del Trabajo.
- Kessler, G y V. Espinoza. (2003). Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires. Santiago: CEPAL. Serie Políticas sociales n° 66.
- Torche, F. y G. Wormald. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. Santiago: CEPAL, Serie políticas sociales n°98.

¹¹³ Los estudios de Jorrat (2005) en Argentina y de Torche y Wormald en Chile no logran ajustar el modelo de cuasi dependencia, aunque sí reportan una ganancia importante en la variación de la razón de verosimilitud.

ANEXO 3

INFORME DE PROYECTO DE INCENTIVO A LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

PROYECTO FONDECYT 1050142

**INFORME CONCURSO DE INCENTIVO A LA COOPERACION
INTERNACIONAL FONDECYT 2005**

**Investigador Responsable: Luis Eduardo González
Co Investigador: Oscar Espinoza**

Santiago, Marzo de 2006

En el marco del Proyecto FONDECYT 1050142 y sobre la base del financiamiento otorgado por el Fondo de Incentivo a la Cooperación Internacional FONDECYT 2005¹¹⁴ se invitó a tres connotados expertos internacionales: Noel McGinn, profesor emérito de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard; Jorge Balán, Director del Programa de Educación Superior de la Fundación Ford con sede en Nueva York; y Pablo Gentili, Director del Laboratorio de Políticas Educativas de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro.

Con ocasión de la visita de los tres expertos internacionales se organizaron tres actividades: Un seminario abierto, un taller con especialistas nacionales y una reunión de trabajo con los investigadores del proyecto.

Las actividades arriba enumeradas permitieron hacer una revisión en profundidad de lo establecido originalmente en el proyecto en particular en lo concerniente al diseño metodológico del estudio y, específicamente en lo relativo al diseño muestral y a la elaboración del instrumento. De igual manera la asignación de recursos por parte del Fondo de Incentivo a la Cooperación Internacional permitió reunir a un número significativo de académicos de muy distinta procedencia con quienes se compartió y discutió los resultados preliminares del proyecto. Como consecuencia de lo anterior se revisaron las políticas y criterios relativas al acceso, egreso de la educación superior e inserción en el mundo laboral, así como sus proyecciones.

1.- Seminario abierto

Al seminario se invitó a participar a estudiosos del tema, a autoridades universitarias incluyendo rectores, vicerrectores y directores de planificación. En total asistieron al evento cerca de 100 personas de las cuales se registraron formalmente 71 (Se adjunta en anexo listado de participantes registrados)

Para la organización del Seminario se contó adicionalmente con el auspicio de la Universidad Diego Portales, el Centro Universitario de Desarrollo CINDA que aportaron recursos complementarios para al realización del evento.

El Seminario tuvo lugar el día 9 de enero en el Auditorio de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Diego Portales y el programa de trabajo se muestran a continuación.

¹¹⁴En la solicitud hecha al FONDECYT se consideraba la invitación del profesor Carlos Marquis de Argentina, quien declinó de venir por razones de fuerza mayor, frente a esta situación se optó por invitar al profesor Pablo Gentili quien al igual que el profesor Marquis posee una vasta experiencia en el tema (ver CV en Anexo). Como se señaló en el párrafo anterior, adicionalmente, se invitó al destacado académico experto señor Jorge Balán quien vino con financiamiento propio lo que implicó que el proyecto FONDECYT no tuviera que incurrir en gastos de ninguna índole por su traída.

Programa del Seminario	
“Condicionantes que Determinan el Acceso al Sistema de Educación Superior y Movilidad Social en Chile”	
Lunes 9 de Enero (15:00 – 19:00 hrs.) Auditorio Facultad de Ingeniería de la Universidad Diego Portales (Ejército N°441, Santiago).	
15:00 – 15:05	Apertura del Seminario y Bienvenida a los Asistentes Manuel Montt Rector de la Universidad Diego Portales.
15:05 – 15:15	Incorporación del proyecto en el marco de la actividad de investigación del PIIE y de la Academia de Humanismo Cristiano. Loreto Egaña Directora el PIIE
15:15 – 15:35	Presentación del Proyecto (Luis Eduardo González, Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE y Consultor del Centro Interamericano de Desarrollo, CINDA).
15:35 - 16:00	Resultados Preliminares (Oscar Espinoza, Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE y Subdirector de Desarrollo Académico, Universidad Diego Portales, y Daniel Uribe, profesional de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación)
16:00 – 16:30	Discusión en Torno a los Resultados Preliminares del Proyecto
16:30 – 17:00	Presentación de Jorge Balán (Director del Programa en Educación Superior de la Fundación Ford, Sede NuevaYork)
17:00 – 17:30	Receso
17:30 – 18:00	Presentación de Noel McGinn (Profesor Emérito de la Escuela de Educación, Harvard University)
18:00 – 18:30	Presentación de Pablo Gentili (Director del Laboratorio de Políticas Educativas, Universidad Estadual de Río de Janeiro)
18:30 – 19:00	Discusión y palabras de cierre

2.- Taller con Especialistas Nacionales

El propósito del taller con especialistas nacionales y los expertos extranjeros fue discutir con mayor profundidad los resultados preliminares de la investigación y recibir retroalimentación para la continuación del estudio.

Al taller se invitó un conjunto selecto de especialistas que han trabajado en el tema o en temas afines como son la encuesta CASEN y las experiencias de acceso diferenciado al sistema de educación superior que benefician a estudiantes de menores recursos.

Entre los asistentes se contó con la participación de: Raúl Allard ex Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, Ernesto Schiefelbein investigador de la Universidad Alberto Hurtado y ex Ministro de Educación, Arturo Flores Vicerrector Académico de la Universidad de Tarapacá, Marisol Seguel Directora de Admisión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Olaya Ocaranza Directora de Análisis Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, José Navarro Director del Programa de Becas Diego Peralta de la Universidad de Chile, Sebastián Donoso y Gustavo Howes investigadores de la Universidad de Talca, Cecilia Ibarra investigadora asociada del PIIE y tesista doctoral de la Universidad de Sussex, Daniel Uribe especialista en el sistema de financiamiento estudiantil del Ministerio de Educación, y Loreto Egaña Directora del PIIE

Participaron además de los investigadores del Proyecto los tesistas Juan López de la Universidad Santo Tomás y Soledad González de un Techo para Chile y del Universidad Alberto Hurtado.

El taller se desarrolló en la sede del PIIE el día martes 10 de Enero de 2006 de 09:00 a 19:00 hrs.

El programa de trabajo del taller fue el siguiente

- 09:00 – 09:15 Bienvenida al Taller (Saludo de Loreto Egaña a nombre del PIIE y UAHC)
- 09:15 – 09:30 Introducción al Taller (Oscar Espinoza , Luis Eduardo González)
- 09:30 – 09:45 Presentación breve de cada uno de los asistentes
- 09:45 – 10:15 Presentación detallada del Proyecto de Investigación y de los avances logrados (Luis Eduardo González , Oscar Espinoza)
- 10:15 – 10:35 Ponencia de Noel McGinn: Movilidad social y acceso al sistema de educación superior y comentarios al avance del proyecto
- 10:35 – 10:50 Consultas en torno a presentación de Noel McGinn
- 10:50 – 11:20 Coffee Break
- 11:20 – 11:40 Ponencia de Pablo Gentili: Movilidad social y acceso al sistema de educación superior y comentarios al proyecto
- 11:40 – 11:55 Consultas en torno a presentación
- 11:55 – 12:15 Ponencia de Jorge Balán: Movilidad social y acceso al sistema de educación superior y comentarios al proyecto
- 12:15 – 12:30 Consultas en torno a presentación de Jorge Balán

- 15:00 – 17:00 Discusión en torno a las 3 presentaciones de los expertos y el Informe de Avance de Investigación
- 17:00 – 17:15 Coffee Break
- 17:15 – 18:45 Continuación de la dDiscusión en torno a las 3 presentaciones de los expertos y el Informe de Avance de Investigación
- 18:45 – 19:00 Síntesis y palabras de cierre

3.- Trabajo Grupal de los expertos internacional con el equipo investigador

El trabajo grupal tuvo lugar en la sede del PIIE el día miércoles 11 de Enero y participaron los expertos internacionales Noel McGinn, Jorge Balán, Pablo Gentili y los miembros del equipo Oscar Espinoza, Luis Eduardo González, los tesistas Juan López y Soledad González Además Participó el especialista del Ministerio de Educación Sr. Daniel Uribe

El propósito del trabajo grupal fue recoger los comentarios y sugerencias de las dos actividades anteriores y discutir con detalles los aspectos metodológicos de la investigación y los próximos pasos a seguir.

El programa de trabajo de trabajo fue el siguiente

- 09:00 – 09:10 Apertura Taller
- 09:10 – 09:40 Síntesis de Resultados del Seminario y del Taller con expertos nacionales (Presenta Equipo FONDECYT)
- 09:40 – 10:45 Definición de temas controversiales (issues) a discutir (Discusión conjunta entre expertos internacionales y equipo FONDECYT)
- 10: 45 – 11:00 Coffee Break
- 11:00 – 13:00 Discusión en torno a los temas pre-establecidos
- 13:00 – 14:30 Sistematización y conclusiones globales
- 14:30 – 16:00 Almuerzo

4.- Reuniones Bilaterales con los expertos invitados

Durante el día jueves 12 de enero se sostuvieron entrevistas bilaterales entre los investigadores y los expertos extranjeros. Se discutió entre otros aspectos la posibilidad e organizar una red latinoamericana sobre equidad en el acceso a al educación superior y movilidad social a partir de los contactos y las experiencias de cada uno de los especialistas participantes.

CURRICULUM VITAE DE LOS EXPERTOS INVITADOS

Pablo Antonio Amadeo Gentili

Antecedentes Académicos

- Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Master en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - Programa Argentina).
- Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires.

Antecedentes Profesionales

- Profesor Regular en la Facultad de Educación y del Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro.
- Investigador del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (LPP/UERJ).
- Coordinador del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED – LPP/UERJ).

Publicaciones

Ha publicado informes sobre resultados de los estudios del observatorio de políticas educativas

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Esperança versus desencanto: o duelo. Democratização da Educação Um Outro Olhar, Maringá, p. 17-23, 2004.

GENTILI, Pablo. 2003, un balance - Exclusión social y negación de derechos en América Latina. Boletín de La Secretaría Continental Sobre Educación, Canadá, v. 2, p. 3-11, 2004.

GENTILI, Pablo. Entre la herança y la promesa - La política educativa del gobierno Lula. Boletín de La Secretaría Continental Sobre Educación, Canadá, v. 2, p. 22-30, 2004.

GENTILI, Pablo. Entre l'héritage et les promesses - Le gouvernement Lula et ses politiques en matière d'éducation. Bulletin Du Secrétariat Continental Sur L'éducation, Canadá, v. 2, p. 22-30, 2004

GENTILI, Pablo. Sistemas Educacionais Partidos. Vida E Educação, Fortaleza-Ceará, v. 1, p. 25-25, 2004.

GENTILI, Pablo. 2003 Um balanço - Exclusão social e negação de direitos na América Latina. Boletim da Secretaria Continental Sobre Educação, Canadá, v. 2, p. 3-11, 2004

Jorge Balán

Antecedentes Académicos

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires)

Ph.D en Sociología (University of Texas en Austin)

Antecedentes Profesionales

- Fue docente de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1986 y 1997
- Fue docente en la Universidad de Oxford, Universidad de Chicago, Universidad de Texas, New York University y en Dartmouth College
- Por mas de 20 años estuvo vinculado al CEDES donde constituyó y lideró a un equipo de investigadores que trabajó en temáticas asociadas con políticas en educación Superior
- En los años 90 fue Director Ejecutivo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina
- Actualmente se desempeña como Senior Program Officer in Education and Scholarship en la Fundación Ford en New York

Publicaciones

- Ha publicado 6 libros y producido alrededor de 100 papers e informes de investigación.
- Entre las publicaciones más recientes en el campo de la educación superior cabe destacar:
 - Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio, publicadas en Mexico por la UNAM;
 - "Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America," co-autor; y
 - "Flagships: Research Universities in Developing and Middle-Income Countries," co-editor con Philip Altbach.

Distinciones

- Recibió la beca postdoctoral que entrega el Social Science Research Council en 1973
- Recibió la Beca de la Fundación Guggenheim en 1977.

Noel McGinn

Antecedentes Académicos

Ph.D en Psicología Social, University of Michigan

Antecedentes Profesionales

- Profesor emérito de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard
- Ex Director del Departamento de Educación del Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard
- Gran parte de su trabajo profesional se ha focalizado en la relación entre investigación, política y práctica en distintos sistemas educativos
- Ha sido consultor de 26 gobiernos, así como de organizaciones no gubernamentales y agencia de cooperación internacional en temas de planificación estratégica para la mejora de los sistemas de educación públicos
- Ha sido analista de políticas para agencias bilaterales e internacionales de asistencia y gobiernos de países subdesarrollados

Publicaciones

Ha publicado numerosos trabajos en temas referidos principalmente a :

- Efectividad en la escuela
- Planificación educacional
- Decentralización
- Impacto de la globalización en educación

Es co autor entre otros libros de:

- Framing Questions, Constructing Answers: Linking research with education policy for developing countries,
- Informed Dialogue: *Using Research to Shape Education Policy Around the World.*

Es editor de:

- Handbook of modern education and its alternatives
- Crossing lines: Research and policy networks for developing country education
- Learning through collaborative research

Distinciones

En 1997 la Organización de Estados Americanos (OEA) distinguió a Noel con el Premio Andrés Bello por su destacada contribución a la Educación en América Latina.

LISTADO DE PARTICIPANTES EN EL SEMINARIO ABIERTO

	NOMBRE	CARGO	INSTITUCIÓN
1	Allard Raúl	Académico	PUC Valparaíso
2	Alarcon Rodrigo	Sociologo-Analista Políticas Sociales	Ministerio de Planificación
3	Balán Jorge		
4	Bernasconi Andrés	Profesor	Univ. Andrés Bello
5	Cabezón Eduardo	Académico Escuela de Educación	Univ. Diego Portales
6	Cáceres Gustavo	Coordinador Componente Formación de Técnicos	MINEDUC (MECESUP)
7	Canales Andrea		
8	Carrasco Rosario	Analista CICES	Univ. de Santiago de Chile
9	Castillo Dante	Investigador	PIIE
10	Contreras B. Lynda	Analista de Estudios	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
11	Corvalán R. Javier	Coord. Magíster en Políticas Educativas	U. Alberto Hurtado
12	Dalgarrando Ma. Gracia	Periodista	El Mercurio
13	Díaz Rodrigo	Profesional, División Social	MIDEPLAN
14	Donoso Sebastián	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	U. de Talca
15	Egaña Loreto	Investigadora	PIIE
16	Escudero Carola	INACAP	
17	Espinoza Oscar	Oficina Vicerrectoría Académica	Univ. Diego Portales
18	Espinoza R. Ramón	Profesor Facultad de Ingeniería	Univ. Diego Portales
19	Failla Italo	Académico Duoc	
20	Flores Arturo		Universidad de Tarapacá
21	Gaete M. Luis Alberto	Director Escuela de Ingeniería Vespertina	Univ. Diego Portales
22	Gentili Pablo	Director del Laboratorio de Políticas Educativas	Universidad Estadual de Rio de Janeiro.
23	Gil Francisco Javier	Académico, Dpto Química, Fac. Ciencias	USACH
24	González Luis Eduardo	Director Programa Política y Gestión Universitaria	CINDA
25	González Soledad	Profesional	Un Techo para Chile
26	Guerrero Manuel	Académico	Universidad de Chile

27	Hawes Gustavo	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	U. de Talca
28	Hevia Renato	Director Escuela de Educación	Univ. Diego Portales
29	Hube Cristina	Directora Escuela de Ingeniería Comercial	Univ. Diego Portales
30	Ibarra Cecilia	Investigadora	PIIE
31	Irigoin Maggie	Coordinadora de Autoevaluación	U. de Chile
32	Jijena Infante Roberto	Profesor	Univ. Diego Portales
33	Körner Anton	Consultor	UNESCO
34	Larraín Ana María	Directora Académica	Univ. Santo Tomás
35	Latorre Carmen Luz	Coordinadora de Seguimiento	MINEDUC (MECESUP)
36	López Juan	Profesional	U. Santo Tomás
37	Marín Andrea	Directora Académica	U. Diego Portales
38	Martínez Francisco	Rector	Instituto Profesional La Araucana
39	Matear Ann	Académica	University of Portsmouth
40	Maulen David	Profesor de Arquitectura	Universidad de Chile
41	McGinn Noel	Profesor Emerito	Harvard University
42	Medina Muñoz Ricardo	Jefe de la Carrera Ingeniería Informática y Gestión	Univ. Diego Portales
43	Mena Paula		
44	Montt B. Manuel	Rector	Univ. Diego Portales
45	Navarro José	Académico (Director Becas Diego Peralta)	Universidad de Chile
46	Ocaranza Olaya	Directora Análisis Institucional	PUCV
47	Osorio S. Denis	Coordinador Curricular	Univ. Santo Tomas
48	Palma Álvaro	Director de Planificación	U. de Tarapacá
49	Peña Carlos	Vicerrector Académico	Univ. Diego Portales
50	Peñafiel Antonio	Director de Análisis Institucional	Univ. Diego Portales
51	Ramírez Maggie	INACAP	
52	Retamal Galaz Marcelo	Docente	Univ. Diego Portales
53	Riadi Hernán	Docente, Facultad de A.A.D	Univ. Diego Portales
54	Risco Cristina		Universidad de Chile

55	Roco Forsa Rodrigo	DEA en Sciences de L'Education, Dijon, France	Universidad de Chile
56	Rojas Fernando	Director Oficina de Análisis Institucional	Univ. Andres Bello
57	Rojas María Priscila		
58	Sabrovsky J. Eduardo	Director Instituto de Humanidades	Univ. Diego Portales
59	Saelzer Roberto	Sub Director de Docencia	Univ. de Concepción
60	Sánchez Ma. Teresa	Directora Dirección Gestión de Calidad	U. de Valparaíso
61	Sánchez Silvana	INACAP	
62	Sandoval Luis	Subdirector de Docencia	Univ. Diego Portales
63	Sandoval Pedro	Director Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
64	Schiefelbein Ernesto	Academico	Univ. Alberto Hurtado
65	Seguel Ma. Soledad	Directora de Admisión y Registros Académicos	PUC
66	Teitelboim Berta	Académica Facultad de Ciencias Sociales – ICSSO	Univ. Diego Portales
67	Toro Ernesto	Académico	Univ. Mayor
68	Toro Juan Pablo	Decano, Fac. Cs. Humanas y Educación	Univ. Diego Portales
69	Uribe Daniel		MINEDUC
70	Urra Marcos	Director Centro de Formación Continua	U. Austral
71	Velasco Carlos	Profesional	MINEDUC

APORTES EFECTUADOS POR LOS EXPERTOS DURANTE EL DESARROLLO DE LOS TALLERES DEL 10 Y 11 DE ENERO DE 2006

El presente apartado del Informe de Cooperación Internacional tiene doble finalidad. Por una parte, dar cuenta de las observaciones teórico-metodológicas entregadas por algunos expertos internacionales a la propuesta de investigación original y, por otra parte, recoger las contribuciones hechas durante los Talleres de los días 10 y 11 de Enero desarrollados en el PIIE.

1. Discusión en torno a la propuesta inicial de investigación

El presente Anexo se origina en el intercambio de correspondencia con el profesor Noel McGinn previo al desarrollo de su visita a Chile en Enero pasado y como parte de las actividades preparatorias para el desarrollo de los talleres y el Seminario Internacional. Se reproducen a continuación sus comentarios y observaciones, así como las respuestas del equipo de investigación.

Noel McGinn: Quedé muy impresionado con la propuesta, sobretodo con el resumen de la literatura, lo cual me parece muy completo y muy bien presentado. Operando con la sospecha que a lo mejor Uds. buscan comentarios críticos igual que elogios, me atrevo a comentar sobre algunos aspectos del resumen. Mi intención es clarificar mi propio papel más que menospreciar el lindo trabajo de Uds.

Noel McGinn: Uds. proponen estimar si se ha mejorado el acceso a la educación superior en los últimos tiempos. Se justifica porque se considera que entrar en la educación superior contribuye a la movilidad intergeneracional, lo cual se considera deseable. Para mí será útil elaborar más los conceptos enunciados. Comenzamos con educación superior. Por el texto entiendo que Uds. Incluyen todas formas de la educación, ¿es cierto eso? Lo que no veo, sin embargo, es una clara especificación que van a estimar el acceso diferencial a las distintas formas de la educación superior.

Equipo FONDECYT: Vamos a trabajar con todos los niveles del sistema (educación universitaria y no universitaria). Tenemos información socioeconómica suficiente sobre aquellos que asisten a distintos tipos de educación superior (universitaria y no universitaria), tanto a nivel de hogares como de individuos (encuestas de hogar).

Noel McGinn: Tampoco queda dicho que van a estimar si las distintas formas de la educación superior hacen la misma contribución a la movilidad intergeneracional. ¿No es posible que los hijos de pobres van a formas de educación superior que contribuyen a menos movilidad intergeneracional que otras formas?

Equipo FONDECYT: Ciertamente sí. De hecho, el perfil socioeconómico de los estudiantes universitarios es distinto respecto de los estudiantes no universitarios. En efecto, en las universidades, cerca del 45% pertenece al quintil de mayores ingresos, mientras que en la educación no universitaria disminuye fuertemente.

Noel McGinn: No me queda claro el concepto de acceso a la educación superior. ¿Es entrar una vez? ¿Es quedarse por cierto tiempo? Es recibirse? Es posible que los hijos

de pobres entren pero no terminen sus estudios. ¿Satisface los anhelos del gobierno democrático que los jóvenes de escasos recursos sólo accedan al sistema o que terminen igualmente?

Equipo FONDECYT: En primer lugar, nos centramos en el acceso entendido con el hecho de ingresar al sistema. Es muy difícil encontrar datos que vinculen permanencia con nivel socioeconómico. Si bien estudiantes y autoridades señalan el nivel socioeconómico como una de las principales causas de la deserción en educación superior, hay muy pocos datos empíricos en Chile. Acabamos de terminar un estudio al respecto y no es mucho de lo que se dispone.

Nos parece que este tema es un punto central a la hora de hablar de equidad. El seminario es una buena instancia para hablar del tema, sobre la base de estudios que se han hecho en algunas universidades.

Noel McGinn: Uds. aparentemente van a estimar el acceso mediante la inscripción. Otra definición sería la provisión de oportunidad a inscribirse. Puedo imaginar que los hijos de pobres no siempre se inscriben aun cuando tengan oportunidad. En cual caso, hemos creado acceso, pero no ha resultado en contribuir a la movilidad intergeneracional. Tal vez Uds. van a tomar cuenta del deseo de inscribirse, los incentivos ofrecidos para inscribirse, además de las oportunidades para inscribirse.

Equipo FONDECYT: Difícilmente podemos identificar a estudiantes que pudiendo estar en el sistema no lo están. En términos de provisión de oportunidades, podemos analizar el incremento de ayudas estudiantiles (que ha sido importante en los últimos 10 años) a la par con la incorporación a la educación superior de los segmentos más pobres.

Noel McGinn: Sería interesante distinguir entre fuerzas de atracción y fuerzas de empuje, en estudiar la inscripción. Las políticas sociales pueden eliminar barreras y crear oportunidades, cambiar actitudes individuales, y ofrecer incentivos.

Equipo FONDECYT: Vamos a analizar las políticas de educación superior referidas al acceso y financiamiento. En esa perspectiva, hay dos hechos relevantes: 25.000 de 110.000 estudiantes que están finalizando la secundaria reciben financiamiento para rendir la Prueba de Selección Universitaria. Asimismo, ha habido cambios importantes en becas de mantención (alimentación y otros), que este año van amarradas con las becas de arancel.

Noel McGinn: ¿Cuál tiene mas impacto? Uds. introducen estas ideas en la p. 7 del resumen, refiriéndose al trabajo de Crossland. ¿Está incluido en su diseño?

Equipo FONDECYT: Estos aspectos no están considerados en el diseño. Si bien lo mencionamos en el proyecto, no tenemos considerado trabajarlo empíricamente, fundamentalmente porque no contamos con datos.

Noel McGinn: Supongo que van a presentar datos para apoyar la afirmación que el mero entrar en la educación superior es un proxy para la movilidad intergeneracional. Aquí me parece importante definir el concepto, movilidad intergeneracional, bien.

Equipo FONDECYT: Así lo definimos como hipótesis de trabajo y el análisis también se centrará en probarla o refutarla.

Noel McGinn: A mi no me gusta el concepto, por varias razones. Primero, es difícil separar entre el efecto de cambios en la estructura de la fuerza laboral, y cambios en el supuesto capital humano del individuo. Probablemente Uds. van a definir la movilidad intergeneracional en términos de los ingresos recibidos por hijos en comparación con padres.

Equipo FONDECYT: Son varios los factores, no solamente los ingresos. Básicamente trabajaremos con la escolaridad de los padres, ocupación de los padres, grupo ocupacional y la participación en programas sociales. Probablemente, a partir del análisis de encuestas de hogares podríamos incluir otros aspectos

Noel McGinn: Será importante hacer comparaciones por la misma ocupación, y el mismo sector industrial, ya que los hijos pueden recibir más ingresos solamente porque las industrias de hoy son más productivas que las de 20 o 30 años atrás. Según entiendo, Schiefelbein y Farrell (8 Años de su vida) demostraron que los cambios tecnológicos contribuyeron más a la movilidad intergeneracional en los años 70s que los cambios en el stock de recursos humanos.

Una segunda razón por no ser muy entusiasta del concepto de movilidad intergeneracional es que no es suficiente para definir la equidad económica o social. Imagínense una situación en que los ocupantes de las clases sociales meramente cambian posiciones, los de arriba para abajo, los de abajo para arriba. Alta movilidad intergeneracional, igual inequidad (aunque algunos dirían mucha justicia!).

Lo más probable es que al ascender la clase pobre, no cambian las fortunas de los ricos, ya que la inequidad se reduce, pero no se elimina. O sea, la movilidad intergeneracional es para un grupo social y no otro. La educación superior no influye en la movilidad intergeneracional de la clase ya rica. El impacto de la educación superior sobre la movilidad intergeneracional tendrá que disminuir con futuras generaciones.

Equipo FONDECYT: En Chile el 70% de quienes estudian en la universidad son primera generación en la universidad. Es muy probable que la movilidad intergeneracional “explicada” por la educación superior disminuya en la medida que esta se masifica. Hay que recalcar que la masificación de la educación superior es bastante reciente.

Por otra parte, la diferencia de ingresos entre personas que tienen o no tienen educación superior es muy alta en Chile. Un trabajador con educación universitaria completa percibe un ingreso que es casi 4 veces el de una persona que sólo alcanzó a terminar la secundaria.

Respecto a la movilidad de las clases ricas, estudios en muchos países muestran que las clases altas han sido muy exitosas en “preservar” a sus generaciones futuras, independientemente de su mérito.

Noel McGinn: Espero que con sus encuestas y entrevistas pretendan explorar como es que las personas conciben la educación superior con relación a sí mismas, que les ofrece

y que les cuesta, y por qué la buscan y por qué no. ¿Quién decide sobre perseguir la educación superior? En que momento en el ciclo escolar deciden, primaria, secundaria? ¿Cuáles son las experiencias y fuentes de información que más les impactan en su decisión?

Equipo FONDECYT: Las encuestas y entrevistas que están programadas para el próximo año apuntan a resolver estas inquietudes.

2.- Contribuciones hechas durante los talleres en relación a la versión preliminar del Informe de Avance

La finalidad de los talleres con expertos fue generar discusión en torno al tema de investigación del equipo FONDECYT y, junto a ello recoger los aportes, sugerencias y comentarios de cada uno de los invitados para un adecuado desarrollo del proyecto. Asimismo, se discutió en torno a los avances consignados durante el primer año de ejecución del proyecto los cuales se hayan registrados en el Primer Informe de Avance del Proyecto.

En el presente informe se describen los principales enunciados y observaciones teórico-metodológicas de los expertos en torno al proyecto FONDECYT y los resultados iniciales alcanzados.

A continuación se resumen las principales ideas y sugerencias proporcionadas por los expertos internacionales invitados por el equipo de investigación. En primer lugar, se recogen aquellas ideas asociadas a los aspectos generales del Informe Técnico; en segundo término se revisan los aportes metodológicos; en tercer lugar, se recogen algunas sugerencias generales para el desarrollo de futuros estudios y líneas de acción asociadas al proyecto; y, finalmente, se sintetizan algunos comentarios del equipo de investigadores respecto a la participación de los expertos.

2.1 Discusión general del Informe Técnico

Noel Mc Ginn: En Chile existe alta movilidad en mi opinión pero pésima distribución de riqueza (Se ubica entre los 12 países con peor distribución en el orbe).

La duda que tengo es si la economía puede seguir creciendo y a la vez expandiendo las oportunidades de ascenso social. y sabemos que – en cierto modo- la movilidad social en ocupaciones ocurre porque hubo una transformación de la estructura de la economía: menos agricultura que fue mal pagado y menos manufactureras. Eso significa que si eso fue en un momento histórico qué viene en el acto segundo? No se puede replicar eso. Eso puede suceder una sola vez. ¿Pero qué viene después, entonces? Esa es la duda. En un periodo con un crecimiento económico más bajo el hijo no tiene mejor empleo que su padre. En tal caso el compromiso o el apoyo que da la persona a la sociedad, al gobierno disminuye y va creciendo la inestabilidad social. Lo anterior obviamente tiene un impacto en la seguridad social.

Siempre que la economía siga expandiéndose existirá la posibilidad de incrementar los canales y vías de acceso a la educación superior. Pero, qué sucede si hay un millón de

jóvenes en la Universidad, qué empleo van a conseguir? Cada economía tiene cierta proporción de número de puestos de trabajo que históricamente requerían estudios superiores. La generación que viene luego y encuentra que todo está tapado tienen que tomar ocupaciones que antes requerían menos estudios. Esto ya ha pasado en Chile donde uno tiene que tener licenciatura. Tiene que ser titulado de la enseñanza media para conseguir un empleo que el padre conseguía con seis años de escolaridad. Entonces ¿Qué sucede cuando los universitarios tienen que trabajar con sus manos? Porque no hay vendedores más bien van a ser oficinistas. ¿Qué va a pasar con eso, entonces?

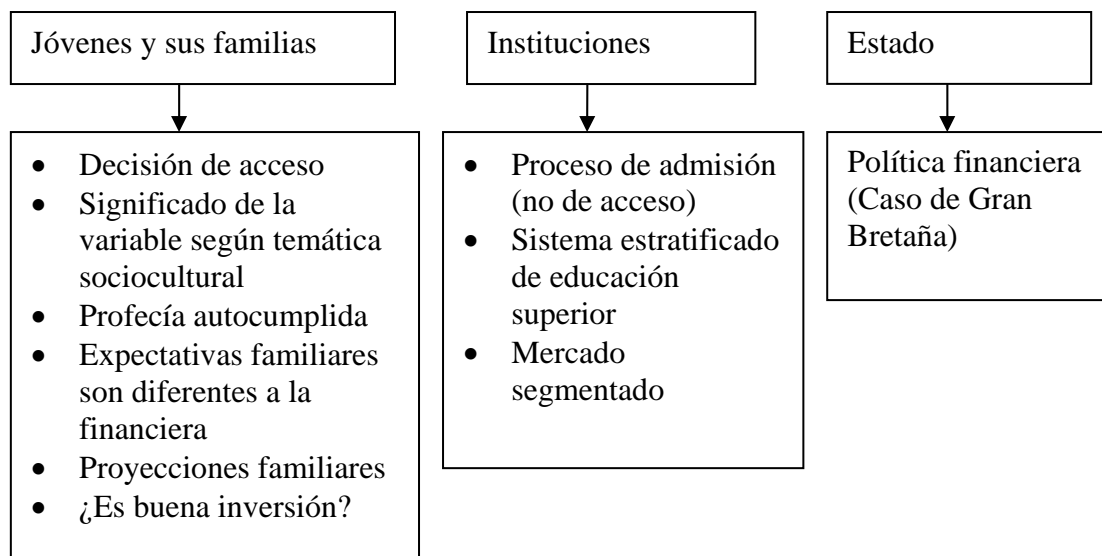
No cabe dudas que es posible sobre producir población ilustrada (se refiere a población con educación universitaria/superior). En ese caso la economía y el mercado laboral crece a un ritmo y la educación crece pero a un ritmo mayor.

Un aspecto importante a consignar que no observo en el análisis contenido en el Informe de Avance dice relación con la necesidad de considerar el prestigio de determinadas profesiones y el desarrollo de las economías dado que ambos aspectos contribuyen a explicar de una u otra forma el fenómeno de la movilidad social.

Por otro lado, quisiera acotar que la distribución del ingreso es estática a diferencia de la movilidad que es dinámica.

- La política pública se enfoca hacia la mala distribución del ingreso, quizás lo que tenga que generar no es movilidad. O si se piensa que uno afecta al otro entonces sí tienen vínculo.
- ¿Dinámica se orienta hacia la distribución de la educación superior? Efecto de la movilidad sobre la distribución de la educación superior.
- Esperanza “no es tan real”, ya que no necesariamente implica movilidad.
- El Coeficiente Gini en educación se ha mantenido constante durante los últimos treinta años, y se proyecta igual en los próximos años. ¿Por qué no ha cambiado la distribución de la educación?

El acceso al sistema postsecundario se puede enfocar desde la perspectiva de las acciones de tres actores: los jóvenes y sus familias, las instituciones y el Estado.



Jorge Balan: Plantea la discusión de tres temas:

1.- Economía: estimular la demanda, enfoques de diversos gobiernos que justifican intervención cambiando el comportamiento de las personas.

2.- Políticas destinadas a lograr mayor equidad: ¿Por qué subsidian a aquellos que tienen dinero y están motivados?

3.- Investigación sobre determinantes del acceso a la educación y movilidad social
¿En que medida lo segundo nos permite evaluar lo primero?

Se pone mucha expectativa en proyectos de intervención de corte académico. En ese plano, sugiere no poner demasiadas expectativas en el proyecto en evaluar políticas educativas puesto que se trata de un proyecto que busca determinar si ha habido un mayor acceso al sistema postsecundario y si ha habido al mismo tiempo algún grado de movilidad social en los últimos años.

Historia y antecedentes

Finales de la II Guerra Mundial, USA genera una enorme inversión para la continuación de estudios a los que volvían de la guerra, una tasa de inversión muy grande que duplica la tasa de participación estimula la demanda. No es una política educativa, ni tampoco de inversión en capital humano, es una política de empleo.

Mayor política educativa + mayor crédito = aumenta el nivel de ingresos de los sectores medios

Las dos lecciones que Balán observa, según los antecedentes anteriormente expuestos, son las siguientes:

Lección 1

La política implementada en general en el mundo tuvo consecuencias de largo plazo importantes. Más aún, los primeros casos de acceso fueron no planificados y tampoco fueron equitativos.

Posterior al año 1968 América Latina y Europa atraviesan procesos más complejos enfocados hacia una reestructuración en distintos ámbitos. En la década de los noventa se impulsó políticas universalistas muy populares financiadas por una lotería oficial que implicó en los hechos grabar impuestos a los pobres, estimulando y subsidiando de ese modo a hijos de la clase media.

Las principales políticas educativas siguen estando subordinadas a las políticas económicas. Es más, las decisiones de políticas educativas son tomadas al margen de antecedentes que indican que éstas debieran ir en otra dirección. Es más, la inequidad producida por las políticas educativas se explicaría por su subordinación a las políticas económicas implementadas en los últimos 25 años.

Lección 2

Si se pretende evaluar impacto (por ejemplo, de algún programa de becas) se deben crear modelos apropiados al caso.

Se quiere hacer un análisis en torno a la desigualdad y determinantes del acceso a nivel individual. Si yo quiero saber quien accede a la educación superior necesito saber quien termina la Enseñanza Media. Como aquello es imposible de alcanzar se debe recurrir a la construcción de modelos tomando en consideración la limitación de los datos existentes.

Limitantes del estudio: Acceso a información adecuada por lo que es recomendable usar lo ya existente.

Ventajas del estudio: Información de buena calidad. En efecto, las encuestas CASEN han probado ser sumamente útiles para el diseño e implementación de políticas públicas. Asimismo. Dado que la información que arrojan las encuestas CASEN tienen cierta consistencia en el tiempo es factible ver cambios y hacer análisis comparados.

Pablo Gentili: En su intervención inicial sostiene que ciertamente existen vínculos con la experiencia de Brasil. En efecto, fenómenos como la expansión del sistema terciario, su diversificación, la calidad de los programas ofertados, y la privatización del sistema son determinantes de un tipo de acceso muy particular que no necesariamente es positivo dado que dichos fenómenos pueden constituirse en barreras.

- Oportunidades que se abren a los pobres se producen en determinadas dimensiones y, por ende, son limitadas.
- En el caso de Chile, la política de financiamiento ha sido un obstáculo para la democratización del sistema terciario. El incremento en la asignación de becas no ha implicado necesariamente una democratización del sistema.
- Existe una anti estimulación para los jóvenes, que a la postre terminan frustrándose

Plantea que la experiencia en Brasil ha sido un poco distinta o más contradictoria que en Chile. Yo creo que en el mismo sentido que el Doctor Noel mencionaba, aquí hay un universo donde muchas variables se cruzan y donde establecer relaciones tan directas pueda hacer con que se presente una realidad de una forma muy estructurada.

Le causa mucha extrañeza que en Chile los estudiantes de los quintiles más ricos todavía tengan a acceso a becas cuestión que también ocurre en Brasil.

En Brasil, sin duda, ha habido políticas públicas que han generado un aumento de equidad pero también en este mismo momento, los mismos gobiernos que han promovido estas políticas públicas – y por otros motivos que creo no es del caso explicar aquí – han llevado a que éstas mismas políticas se hayan transformado en obstáculos a la equidad y en obstáculos para el logro de la igualdad de oportunidades. En primer lugar, yo creo que sí ha habido aumento de la equidad en el acceso al menos en Brasil no sé en el caso chileno. Lo anterior ha ocurrido porque los gobiernos hicieron cosas correctas pero también porque la sociedad ha hecho un enorme esfuerzo- en Brasil- como creo yo en el resto de América Latina para garantizar su acceso y permanencia a la educación. Parecería ser que contra todo lo que dice la prensa sobre la educación (nosotros hacemos un acompañamiento de prensa) cuando uno lee que pasa en la educación en los diarios, se quiere matar, quiere sacar a sus hijos del sistema educativo porque es una visión calamitosa que se presenta: nada bueno ocurre en el sistema educativo. A pesar de esto y del poder que tiene la prensa en nuestros países, los pobres quieren mantener a sus hijos en las escuelas y – algunas veces- esto parece ser una razón un poco misteriosa porque como decíamos hay muchas evidencias que les muestran – lamentablemente – a los pobres de que quizás, en términos también económicos es a veces mejor sacarlos que dejarlos en la escuela. Entonces, creo que hay un mérito compartido, al menos en Brasil- entre lo que los gobiernos hicieron – a veces muy poco – y lo que la sociedad hizo; también quizás a veces no tanto como esperaríamos.

Ahora, por otro lado, también los gobiernos han hecho cosas que han creado- evidentemente- obstáculos a la democratización del sistema. En el caso de Brasil, por ejemplo, uno podría decir bueno, cuál sería la mejor forma que el gobierno tendría de garantizar la expansión y la democratización del acceso a la Universidad cuando hay una demanda de acceso a la Universidad muy grande: crear universidades. El gobierno brasilero no crea Universidades – a no ser rarísimas excepciones en los últimos diez años -, no aumenta el número de vacantes en las universidades públicas, ni contrata nuevos profesores. Por el contrario, para reducir gastos despide y jubila anticipadamente a los profesores en un sistema de jubilación que se ha flexibilizado a tal punto que muchos colegas míos no se jubilan con 70 años sino que se han jubilado con 50, con 48 años de alguna universidad pública. Entonces, ha habido un sistema de expulsión y ha habido un sistema de reducción de la inversión en algunos casos y ha habido una falta de oportunidades de acceso en las universidades públicas que están en el mismo nivel de oportunidades de acceso de los últimos diez años, hoy. O sea, el número de alumnos que entran no ha cambiado significativamente en diez años a pesar de la enorme diversidad. Cómo el gobierno brasilero a lo largo de los últimos diez años- no sólo el gobierno de Lula ha pagado bastante esto - para garantizar la expansión: permitiendo la creación de universidades privadas. En el último año del gobierno de Fernando Enrique Cardoso se crearon una universidad privada por día hábil en Brasil. Se crearon 220 universidades en apenas un año.

Lo anterior generó un crecimiento significativo en las matrículas. En efecto, en la actualidad el sistema universitario en Brasil cuenta con 3 millones 480 mil estudiantes de los cuales la gran mayoría están en la red privada, en tanto que una minoría – un 30 por ciento- se encuentra en la red pública.

Una cosa que decíamos ayer, no sólo se promueve el acceso más democrático a la universidad ampliando las vacantes en las universidades sino también permitiendo que los alumnos que trabajan – porque como no hay que pagar en las universidades es públicas – pero si los estudiantes tienen que vivir para lo cual trabajan. Fíjense como se da la distribución de los cursos diurnos y nocturnos en la universidad pública brasilera: sobre un total de 1 millón 52 mil alumnos, la gran mayoría asiste a los cursos diurnos, mientras que en la universidad privada se produce lo contrario: más del doble de los alumnos – 800 mil van en la mañana y un 1 millón 627 mil van a los cursos nocturnos. Lo que significa esto - no es que la universidad pública es del pueblo y la privada de los ricos. Ni lo uno ni lo otro. Es mucho más complejo, hoy en Brasil. Hay muchos pobres que van a la universidad privada y no sólo tienen que pagar por ello sino también trabajar y como trabajan la universidad privada – que es un buen negocio en brasil – les ofrece la oportunidad de poder estudiar y trabajar. Entonces, el gobierno estimuló un crecimiento del sistema el cual estuvo asociado a un proceso claro de privatización de la oferta educativa. Nosotros teníamos en la década del 70 una relación inversa: 70 por ciento de estudiantes en las universidades públicas y 30 por ciento en las privadas. Hoy es al revés. Es un proceso de privatización bastante evidente aunque no necesariamente aquí se vendió ninguna universidad ni pasó ninguna de esas cosas. Y si ustedes ven la relación también en las regiones más pobres que son la del norte y las del noreste, y las del sur, éstas relaciones también se mantienen a nivel regional.

En Brasil el criterio de selección más fundamental, y por esto digo es una cuestión política, es el examen de ingreso. Los gobiernos - a pesar de que se ha cambiado el sistema educativo de forma muy radical a lo largo de éstos últimos años, - especialmente el gobierno anterior ha hecho una reforma muy profunda del sistema escolar con algunas cuestiones muy buenas y otras bastantes problemáticas. Pero parecería increíble, cada gobierno que llega trata de darle al sistema otra cara, inventar pero lo que nunca nadie toca es el examen de ingreso a la universidad que es una especie de mecanismo “infalible” de medición de la inteligencia en uno de los países con mayor desigualdad e injusticia junto con Chile (por índice está entre las naciones más injustas del planeta). En el caso de Brasil estamos frente a una de las naciones más injustas el mundo pero a la vez una de las más ricas del planeta en términos de recursos naturales. Sin embargo, el examen de ingreso parecería ser una especie de muestra objetiva de cómo se distribuye la inteligencia en Brasil. Esto no lo toca nadie.

¿Dónde es más exigente el examen de ingreso? En las universidades públicas naturalmente, y esto no es una cuestión meramente pedagógica. Entran a la Universidad pública los mejores alumnos... eso es verdad pero, los mejores alumnos en Brasil van a la escuela privada en su enseñanza media. Lo que pasa es que no son tantos como para ocupar todas las vacantes que hay en la universidad pública porque el nivel de concentración del ingreso también en Brasil es muy grande y aunque los ricos son en términos absolutos muchos, en términos relativos son pocos. Entonces, fíjense ustedes esta es la relación entre los inscritos y las vacantes ofrecidas ¿cuántos candidatos hay por cada vacante?

El examen de ingreso selectivo por lo cual sobran muchos alumnos y no sobran vacantes. En las universidades privadas ocurre lo contrario: el examen de ingreso es mucho menos selectivo y ocurre en Brasil de forma mucho más intensa lo que ustedes mencionaban que ya está ocurriendo aquí en algunas universidades que no llegan a cubrir el número total de vacantes ofertadas.

Estos son datos del año 2002 (último Censo Universitario). Fíjense ustedes en el número de vacantes que no se llenaron y que quedaron libres tanto en universidades públicas como privadas:

En las universidades públicas mientras en 1980 quedaban libres poco menos de 10 mil vacantes ofrecidas, en el año 2002 quedaban cerca de 15 mil vacantes sin llenar.

En las universidades privadas en 1980 quedaban 38 mil 621 vacantes sin copar en tanto que hoy quedan libres casi 600 mil vacantes. Ciertamente hay una sobreoferta desmesurada que va in crescendo.

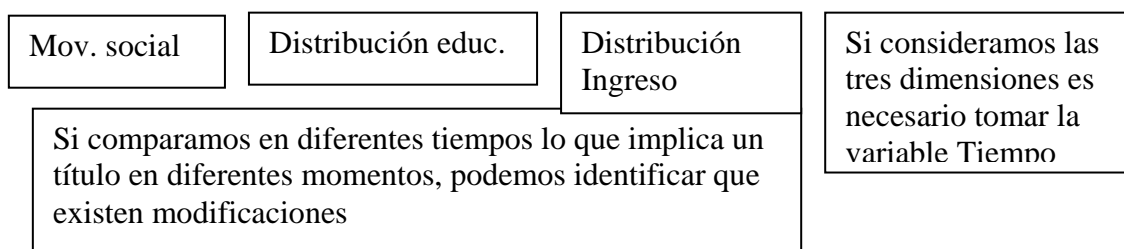
Cómo se explica esto tanta gente que estudia en Brasil y tantas vacantes que sobran. Simplemente, dado que hay un sistema de créditos para los estudiantes de las universidades privadas pero los estudiantes más pobres – por lo mismo que sucede en Chile- rechazan endeudarse con créditos. Y, por otro lado, no tienen recursos para pagar, entonces sobran vacantes. El gobierno de Lula no consigue negociar su reforma universitaria en el congreso por la dinámica que tienen el parlamento en Brasil y lo único que consigue hacer es desarrollar un programa llamado PROUNI orientado a cubrir éstas casi 600 mil vacantes mediante un sistema de becas donde el gobierno le paga a la universidad la cuota de los alumnos más pobres, entonces que es lo que se dice en las disputas más ideológicas: lo que el gobierno podría hacer es gastar ese dinero en mejorar la universidad pública, o sea abrir más porque estas sobran porque en algunos cursos no alcanzan los candidatos. Algunos cursos tienen derecho a aceptar menos candidatos que las vacantes ofrecidas y esto es un símbolo de prestigio. Se ofrecen 50 vacantes y se llenan 35 y en Brasil con una cultura meritocrática fuerte es un problema dado que quienes tienen posibilidad de acceder son los mejores. Entonces, las vacantes sobran no porque no haya candidatos para estos cursos sino que dado que las exigencias de ingreso son altas.

El gobierno la semana pasada ofreció 90 mil becas y se presentaron 900 mil postulantes. En consecuencia, es evidente que el gobierno está estimulando por un lado el acceso a la educación superior pero a su vez está generando también mayores expectativas entre los jóvenes al estimular la proliferación de universidades privadas que no hacen otra cosa que vender diplomas.

2.2. Aportes de los expertos en relación a lo metodológico

Noel Mc Ginn: Movilidad social: ¿Cómo se va a entender el concepto? Utilizamos dos definiciones, debiéramos tomar Ingreso, ocupación (tres niveles) no es muy sensible.

Modelo



Noel Mc Ginn: En principio me surgen las siguientes sugerencias: Elaborar un modelo explicativo del fenómeno que se quiere estudiar; Clara definición de las variables (acceso y movilidad social); Necesidad de pensar en modelos alternativos para avalar los resultados que arrojan los modelos predictivos de manera de garantizar respuesta a las críticas que se hagan de los resultados; Abordar perspectiva más conceptual del fenómeno revisando lo que se ha hecho en países industrializados; Identificar posible validez o amenazas de las conclusiones del estudio.

En el escenario planteado en la discusión previa cabe preguntarse ¿qué factores explicarían el no acceso de jóvenes a la educación superior?

Ciertamente, la familia evalúa las ayudas estudiantiles y las expectativas salariales a alcanzar en caso de seguir estudiando en el nivel terciario (Estudios costo-beneficio dan cuenta de ello). En ese sentido, sería útil ver el acceso a universidades donde se entra en función a la capacidad de pago y no de los méritos. Quizás habría que evaluar esta variable.

El efecto de la política sería variable dependiendo del tipo de institución (Universidades regionales no pueden competir con universidades de la Región Metropolitana).

Si se van a realizar análisis de tendencias tener precaución con aspectos tales como: el significado de terminar la Enseñanza Media en 1990 y 2003, o ser bachiller (pregrado) en los años 70 y 80 (equivalente a un doctor en la actualidad).

En lo que respecta a la Encuesta que el equipo pretende aplicar en la Región Metropolitana sería recomendable a mi juicio considerar en la muestra a la población de los quintiles más pobres, esto es, quintiles 1, 2 y 3 que es donde se da una mayor movilidad. En los quintiles restantes será altamente improbable detectar algún grado de movilidad social ya sea ascendente o descendente.

Paralelamente, y considerando que se pretende determinar si ha habido movilidad intergeneracional, sería conveniente que el equipo de investigación se consiguiera la Encuesta Panel CASEN 1996-2001 para trabajar con datos de una misma cohorte. Ello le daría un importante plus a la investigación.

Jorge Balán: Algunas de las sugerencias más importantes hechas por el experto Jorge Balán fueron las siguientes:

- Tomar en cuenta el quintil de ingreso no sólo de hoy, sino cuando el joven empezó su educación.
- Marcos teóricos adaptables a la información que ya existe.
- Existen dos cosas que no podemos controlar: las vacantes ofertadas y los precios del sistema.
- Se deben identificar las variables endógenas y exógenas que inciden sobre el problema estudiado. Por ejemplo, se podría especular acerca de cómo las políticas económicas (variable exógena) inciden en educación.
- ¿Cómo la economía, las políticas económicas, la salud, etc, inciden en el problema estudiado?
- El estudio limita el análisis al grupo etáreo de 18- 24 años ¿Qué pasa con los que no están en los hogares?, ¿Los jóvenes del tramo etáreo 18-24 años que son jefes de hogares? El análisis debiera ser abierto a toda la población y no sólo al grupo etáreo de 18 a 24 años.
- La investigación no debe ser vendida como una evaluación de impacto sino más bien como un diagnóstico.
- Sería quizás conveniente incluir en el modelo de análisis información relativa a la cónyuge del Jefe de Hogar o pareja para explicar origen socioeconómico (va a aumentar el r cuadrado final pero también permitirá afinar el modelo). De igual manera, podría incluirse la distribución de rentas del Jefe de Hogar (las características del hogar varían en parte por la edad del Jefe quien a mayor edad debería percibir mayor renta.
- Hay cambios en las condicionantes que no necesariamente responden a políticas sino a otros factores. Por ejemplo, las expectativas de las familias pobres han ido variando considerablemente en las últimas décadas.
- Las Bases CASEN por sus características no permiten evaluar los programas de becas y créditos pero sí nos da luces que permitirán concluir la necesidad de desarrollar Evaluación de los Programas arriba mencionados. Lo anterior se explica dado que para la evaluación de programas se requiere de instrumentos más rigurosos.
- En lo que concierne a la Encuesta que se piensa aplicar en la Región Metropolitana en el 2006 creo que debiera ampliarse el grupo etáreo incluyendo población comprendida entre los 21 y 35 años dado que ello permitirá recabar un corpus mayor de antecedentes incluyendo aspectos que permitan construir historias de vida abreviadas.
- Se deben identificar cambios ratificales por el marco muestral.

Es importante que el proyecto no sea entendido como una evaluación de la política en Chile, porque existen otras dimensiones más relevantes.

Se debe identificar

- Si las expectativas educativas han crecido.
- Si se han desarrollado cambios en el comportamiento de la población.
- Análisis del mercado del trabajo.
- Esquema simplista pero riguroso.
- Identificar el efecto de las becas y créditos (la base CASEN no da para eso) sino que para el efecto distributivo.

La investigación debiera estimular el debate político.

Noel Mc Ginn, Jorge Balán y Pablo Gentili: Otros aspectos metodológicos que se sugiere revisar y o explorar en el proyecto respecto de los cuales existe consenso entre los tres expertos, son los que se detallan a continuación:

- Temas que falta por explorar: análisis futuro, desarrollo de cobertura en universidades relacionada con los niveles anteriores (como antecedente).
- A través del análisis de cohortes: comparar por quintiles los niveles educativos logrados, costo de esto con las becas.
- Individualizar el tipo de Universidad en que se estudia.
- Examinar ¿si hay estudiantes que provienen de colegios privados que obtienen Becas?
- Examinar el acceso a preuniversitario.
- No hay datos suficientes para elegir inteligentemente una carrera hoy. Los ingresos esperables tras el egreso del sistema terciario son diferentes entre jóvenes provenientes de hogares ricos y pobres a pesar que estudien las mismas carreras.
- Se pueden generar problemas metodológicos en la definición del universo
- Las comparaciones en el tiempo hacen que la política se “vea mejor” lo que da una impresión exagerada de la influencia de esta.
- Sólo se toman hogares con jóvenes entre 18 y 24 años, las personas que se casan más tarde tienen mayores ingresos, identificar este sesgo.
- Quedan fuera los que no tienen padres.
- Mayor representatividad de jóvenes que vienen del medio “Científico humanista”
- Analizar modelo de ocupaciones, pues existen ocupaciones que han bajado su prestigio.
- Si se trabajara en un estudio evaluativo, se debiera indagar en las expectativas, el trabajo de los ministerios, gobiernos. El proyecto se debiera centrar en ser exploratorio.
- Los factores económicos son difíciles de detectar por lo que es necesario ampliar el modelo.
- Tomar en cuenta orígenes de los jóvenes dentro de los factores, así como el factor género.
- Jóvenes entre 18-24 años: reduce la brecha entre los estratos. Tomar sólo este segmento etéreo podría introducir cierto sesgo.
- Se podría comparar hijos de 18- 24 con otros hijos, esto da la diferencia en términos de renta.
- Definir un modelo explicativo.
- Pensar el tema de las políticas universitarias.
- Entender los procesos tomando en cuenta las transformaciones de las políticas.
- Buscar información relevante en la encuesta.
- Identificar la circulación de alumnos al interior de las universidades.
- Captar población indígena en la muestra.

2.3. Sugerencias para el desarrollo de futuras línea de acción y estudios asociados al proyecto

En directa relación con el estudio que se está conduciendo en el marco del proyecto FONDECYT 1050142 el profesor McGinn recomendó tener en consideración los siguientes aspectos para el desarrollo de futuros estudios:

- 16 años de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia.
- Canales de la movilidad social ¿Cuáles son? ¿Cuáles son las rutas y los caminos?
- Impacto de diferentes tipos de ayuda financiera en la educación, se pueden encontrar distintos subsidios sociales que impacten la educación.
- Impacto de las experiencias juveniles en la vida.
- Todos los factores incidentes en la consecución de mayor equidad social y sus distintos pasos.
- Factores que inciden en la decisión de que canales y estrategias seguir.
- Acceso a educación y equidad social. ¿El sistema educativo es reproductor o no de las condiciones de origen de los jóvenes?
- Metodología de Historia de Vida.

2.4. Comentarios del Equipo del Proyecto Respecto del Trabajo Desarrollado por los Expertos Internacionales Invitados durante los días 9, 10 y 11 de Enero de 2006

El equipo responsable de la ejecución del Proyecto FONDECYT 1050142 evaluó de manera muy positiva la participación de los expertos. Ciertamente, dicha experiencia constituyó un punto de inflexión importante en el proyecto que marca un antes y un después.

En términos generales existe total consenso entre los miembros del equipo de investigación en el sentido que los aportes hechos por los expertos internacionales fueron de gran relevancia para introducir aspectos no considerados en el análisis para el segundo año de ejecución, así como en lo concerniente al Informe de Avance que emerge del primer año de trabajo el cual fuera difundido y discutido largamente tanto en el Seminario Internacional del día 9 de Enero como en los talleres con los expertos desarrollados los días 10 y 11 de enero del presente año.

COBERTURA DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN A EVENTOS DESARROLLADOS CON LOS EXPERTOS INTERNACIONALES

Noticia 1: Universia (11/01/2006)

Expertos analizan acceso a la educación superior

A través de un proyecto Fondecyt se busca determinar la evolución del ingreso de jóvenes de distintos sectores económicos a la formación profesional y cómo incide esto en la movilidad social.

Establecer la manera en que los distintos grupos socioeconómicos han accedido a la educación superior y cómo han variado los perfiles del hogar de los estudiantes que ingresan a la formación profesional, es el objetivo del proyecto FONDECYT "Condicionantes que determinan el acceso al sistema de educación superior y movilidad social en Chile".

En este estudio participan Óscar Espinoza, investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, y subdirector de Desarrollo Académico de la **Universidad Diego Portales**; Daniel Uribe, profesional de la División de Educación Superior del **Ministerio de Educación** y Luis Eduardo González, investigador del PIIE y consultor del Centro Interamericano de Desarrollo, CINDA, y la **Universidad Academia de Humanismo Cristiano**.

La investigación consiste en determinar de qué manera ha ido evolucionando el acceso de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos al sistema de educación chilena y cómo inciden los perfiles de hogar en el ingreso de estos jóvenes. Los especialistas han trabajado con la base de datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN, en el período comprendido entre los años 1990 y 2003.

Óscar Espinoza explicó que "no sé si este estudio será pionero, pero viene a llenar un vacío muy importante en el ámbito de la educación superior, dado que por primera vez se hace un análisis de tendencia en el tiempo, trabajando con las encuestas CASEN. Trabajamos desde 1990, porque nos permite ver la tendencia en estos 13 años de gobierno de la Concertación. Queremos saber qué ha pasado con las políticas. Si han tenido incidencia en el acceso al sistema, así como también el impacto de los programas de ayuda estudiantil. Desde ese punto de vista es un gran aporte, porque no hay estudios que den cuenta de este tipo de resultados".

¿Movilidad social?

Espinoza destacó que es difícil determinar si realmente hay movilidad social o no, ya que al haber una gran cantidad de profesionales, la oferta de empleo se hace cada vez más escasa.

Para salir de dudas, la segunda parte del proyecto tiene contemplado aplicar una encuesta a cerca de 700 jóvenes, entre 30 y 35 años, de la Región Metropolitana, para

determinar de qué manera se ha dado la movilidad intergeneracional. "Por el momento estamos en una etapa descriptiva, donde se entregan distintos tipo de cruces y se da cuenta de algunos modelos predictivos que permiten explicar cómo ciertas variables inciden en el acceso al sistema de educación superior en Chile, como escolaridad, la zona geográfica de donde procede el joven, el nivel de ingreso del hogar, etc."

Seminario

En el marco de este proyecto, en la UDP se realizó el seminario internacional "Condiciones que determinan el acceso al sistema de Educación Superior y movilidad social en Chile", donde se expuso la primera fase del proyecto de investigación del mismo nombre, datos utilizados para el estudio y las conclusiones preliminares, como, por ejemplo, que el aumento de cobertura de la educación superior en los dos primeros quintiles es pequeño y que la participación de estos grupos no registra grandes variaciones en composición socioeconómica relativa de la población estudiantil.

El encargado de dar inicio a esta actividad fue el rector fundador de la UDP, Manuel Montt Balmaceda, quien dijo que el seminario tiene lugar en el momento en que la discusión sobre las condiciones de acceso a la educación terciaria ha adquirido gran preponderancia en los distintos estamentos involucrados con el tema de la accesibilidad.

La actividad contó con la presencia de autoridades académicas de diferentes planteles y destacados profesionales extranjeros: Noel McGinn, profesor emérito de la Escuela de Educación, Universidad de Harvard; Jorge Balán, especialista en Educación Superior de la Fundación Ford, Sede Nueva York, y Pablo Gentili, director del Laboratorio de Políticas Educativas, Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil.

Fuente: Portal Universia (www.universia.cl)

Noticia 2: Newsletter UDP N°189, Viernes 13 de Enero de 2006

En el marco del Proyecto FONDECYT 1050142 y auspiciado por la Universidad Diego Portales, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el seminario tuvo por objetivo determinar cómo los distintos grupos socioeconómicos han ido accediendo al sistema de Educación Superior y cómo han variado los perfiles de hogar de los estudiantes.

Académicos nacionales y extranjeros analizan el acceso a la Educación Superior y los factores de Movilidad Social

Con gran afluencia de público y con la presencia de rectores, vicerrectores y académicos de universidades chilenas y extranjeras, como Noel McGinn, de la Escuela de Educación, Universidad de Harvard; Jorge Balán, especialista en Educación Superior de la Fundación Ford, Sede Nueva York, y Pablo Gentili, Director del Laboratorio de Políticas Educativas, Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil, se efectuó este seminario con el objeto de reflexionar en torno al acceso al sistema de Educación Superior de los distintos grupos socioeconómicos.

Durante la bienvenida, Manuel Montt, Rector Interino de la UDP, destacó la relevancia del encuentro en un momento en que los resultados de la PSU, por un lado, y la apertura de un nuevo sistema de crédito, por otro, han generado un intenso debate en torno al sistema terciario de Educación. Agregó que “para las familias de escasos recursos, el hecho de tener a uno de sus integrantes en el sistema de educación terciario constituye un proxy, para alcanzar lo que se conoce como ‘movilidad intergeneracional’, en este caso, ascendente”.

Destacó que tras este seminario, se conocerán elementos de juicio y datos empíricos para tener nuevos antecedentes respecto de las características de los jóvenes que han estado accediendo a la educación superior en los últimos 15 años, y la consiguiente movilidad social que se genera, como consecuencia del ingreso al sistema terciario.

A su vez, Loreto Egaña, Directora del PIIIE, sostuvo que este tema es de vital importancia porque “el acceso a la educación superior está relacionado, por una parte, con la consiguiente movilidad social que la acompaña y, por otro lado, con el necesario desarrollo económico y capacidad competitiva. Investigar esta temática trasciende, por lo tanto, a requerimientos desde la integración e inclusión social, a un fin común, desde el crecimiento económico. Dos objetivos que han estado en el centro de las políticas de desarrollo, diseñadas en nuestro país en los últimos 15 años y que representan una convivencia tensionada y difícil”.

Agregó que “después de 15 años de transformaciones apreciables y valiosas, en el sistema educativo, constatamos con preocupación y en cierta medida, con desaliento, que los avances, principalmente en términos de mayor igualdad y movilidad social, siguen tensionando al sistema educativo en su conjunto, manifestándose con especial interés, en el ámbito que hoy nos convoca, como es el de la Educación Superior”.

Datos preliminares de la investigación

La investigación “Condicionantes que determinan el acceso al sistema de Educación Superior y movilidad social en Chile” fue realizada por los investigadores del PIIIE: Luis Eduardo González, consultor del CINDA y Óscar Espinoza, Subdirector de Desarrollo Académico de la UDP, y contó, además, con la colaboración de Daniel Uribe, de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, y los tesistas: Dante Castillo, Soledad González, y Juan López.

Entre los datos premilitares -- procesados directamente de la Base de Datos CASEN, del Mideplan, entre los años 1990, 1996 y 2003- que entregó Óscar Espinoza se puede observar que “la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que acceden a la educación superior, pertenecientes a los quintiles I y II, ha experimentado un aumento de casi 3% en el período 1990-2003, pasando de 4,9% a 7,7% en el primer caso, y de 10,3% a 13% en el segundo caso. A su vez, la representatividad de los jóvenes pertenecientes a los quintiles III y IV, no ha tenido variabilidad en el lapso ya señalado. Finalmente, los datos muestran que la participación relativa de los jóvenes que acceden a la educación terciaria y que pertenecen al quintil V (el más rico), disminuye respecto a los otros quintiles pasando de 39% el año 1990 a 32% el año 2003”.

Con respecto al tipo de institución a la que asisten los jóvenes de 18 a 24 años en función del nivel de escolaridad del jefe de hogar, Espinoza sostuvo que “en jóvenes que asisten a Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), los datos revelan que en el periodo 1990-2002 hay un aumento de 68% a 77%, en que los jefes de hogar ostentan estudios de nivel medio y superior. Mientras que para el caso de los jóvenes que asisten a universidades, el incremento observado en el nivel de escolaridad de los jefes de hogar, varía de 86% a un 92% en el mismo lapso”.

Por otra parte, en lo referente a la distribución del crédito universitario según quintil de ingreso (1990-2003), Espinoza destacó que “en los tres primeros quintiles (I, II y III), es decir, el 60% de la población con menores ingresos, se observa un aumento significativo de 7,6% para el quintil I; 9,0% para el quintil II y 10,5% para el quintil III. Para el caso de los dos quintiles con más altos ingresos (IV y V), se observa una baja porcentual en la distribución de los créditos. En efecto, el quintil IV baja 16,6% y el quintil V, baja 10,4%”.

La educación chilena en la perspectiva internacional

Noel McGinn, uno de los extranjeros invitados, centró su intervención en la perspectiva histórica e internacional, sobre la problemática de la expansión de la educación y sus consecuencias en la justicia social. Según el académico, “en el caso de Chile, y respecto a la educación, hay que aliviar la brecha social y económica que existe. Cada generación va a llegar a un nivel más alto de la relación anterior: formación, ingreso y posición social y por tanto, con el tiempo se van a ir borrando las distinciones en cuanto a la clasificación que existen hoy”.

Respecto a la movilidad social, explicó que “Chile goza de un alto nivel de movilidad social, entre los más altos en el mundo, en comparación con los países industrializados y claramente, es superior a los demás países latinoamericanos. Ha crecido en un 4%, durante los últimos 15 años, cuando en el resto de los países latinoamericanos el crecimiento económico sólo ha aumentado en un 1,1%. Por lo tanto, hay una relación, aparentemente, entre movilidad social y el crecimiento de la economía. Pero, con todo esto, Chile no ha sabido distribuir sus ingresos entre los distintos grupos socioeconómicos. Se ha llegado incluso a llamar al fenómeno chileno como ‘el milagro sesgado’, lo que quiere decir que el milagro ha beneficiado a algunos, pero no a muchos. Esto porque Chile se ubica en el número 10 entre los países con peor

distribución del ingreso en el mundo”. Esto demuestra, destacó, que hay una contradicción entre movilidad social y desigualdad del ingreso.

Jorge Balán, por su parte, felicitó la labor realizada por el equipo del PIIE e hizo algunos alcances a la investigación, en cuanto a “las limitaciones y posibilidades del uso de las encuestas de hogares, ya que, a su juicio, no representan un análisis práctico de movilidad social, sino un nivel social “basado en ciertas actividades arbitrarias llamadas ‘hogar’”.

Para realizar una muestra más profunda, explicó que en los países desarrollados, una de las consignas fundamentales de la movilidad social es lograr la universalización de la educación secundaria, para que todos tengan oportunidades de acceso. “Por lo tanto, eliminar la educación secundaria y sólo tomar en cuenta la educación superior no permite hacer un estudio minucioso y real en torno a la educación y la movilidad social que conlleva”.

Por último, Pablo Gentili, si bien no conoce la realidad chilena, se refirió a la realidad de Brasil y destacó que “en América, en general, aún cuando es evidente el crecimiento de la educación en personas de escasos recursos, sigue existiendo exclusión, desigualdad y segregación, lo que conlleva a que los recursos económicos de cada país, nunca sean equitativos para todos”.

En cuanto a la relación entre Educación Superior y Movilidad Social, Gentili explicó que “la educación es un derecho, sobre todo en una sociedad democrática, y la movilidad social se reconoce en un mandato que está vinculado al progreso económico”.

Para concluir el seminario, se realizó un debate que permitió al público presente realizar preguntas a los expositores en torno a la educación superior y los factores de movilidad social que se desprenden de la investigación.

Fuente: <http://www.udp.cl> Dirección de Comunicación y Admisión Universidad Diego Portales

Noticia 3 (13 Enero de 2006)

**Taller de trabajo organizado por el PIIE
Investigadores chilenos y extranjeros
analizaron la educación superior chilena**

En el marco de la investigación "**Condicionantes que determinan el acceso a la Educación Superior en Chile**" desarrollada por investigadores del PIIE, expertos chilenos y extranjeros participaron en un Taller de trabajo con el fin de analizar los resultados preliminares del estudio señalado.

Entre los participantes extranjeros figuran, Noel Mac Ginn, Psicólogo especialista en Educación y ex profesor de la U. de Harvard; Jorge Balán, Director del Programa en Educación Superior de la Fundación Ford, Nueva York y Pablo Gentili, Director del Observatorio Latinoamericano de Políticas Públicas de la U. de Sao Paulo.

Fuente: <http://www.piie.cl>

INFORME ECONÓMICO

FONDO DE INCENTIVO A LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Rendición de gastos

Profesor Visitante	Viáticos			Pasajes
	Número de días	Miles de \$/día	TOTAL (miles \$)	Costos (miles \$)
Noel McGinn	4	72	288	598,874
Pablo Gentili	3	72	216	547,575
TOTAL			504	1.146,449

Total de gastos: \$ 1.650.449

Total asignado \$ 1.656.000

Diferencia \$ 5.551