

FUNDACION EQUITAS

**POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE
EL PUNTO DE VISTA DE LA EQUIDAD: EL CASO DE CHILE**

**Carmen Luz Latorre
Luis Eduardo González
Oscar Espinoza**

Santiago, 2008

ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	5
Capítulo I. Igualdad e equidad: enfoques y aplicaciones	8
1. Enfoques teóricos	8
2. Modelo teórico aplicado	10
3. El caso de Chile	14
Capítulo II. Investigaciones en Chile sobre equidad en educación superior: aplicación del modelo conceptual	15
1. Equidad y recursos	15
2. Equidad y acceso a una educación de calidad	18
3. Equidad y permanencia	22
4. Equidad y logros	23
5. Equidad y resultados	26
Capítulo III. El discurso oficial sobre educación superior en 1990-2006 al trasluz de la equidad	28
1. Equidad y recursos en el plano discursivo de los gobiernos de la Concertación	28
2. Equidad y acceso a una educación de calidad en el discurso de los gobiernos de la Concertación	30
3. Equidad y permanencia en el discurso de los gobiernos de la Concertación	34
4. Equidad y logros y en el discurso de los gobiernos de la Concertación	37
5. Equidad y resultados en el discurso de los gobiernos de la Concertación	37
6. El discurso sobre la equidad en la educación superior: algunas conclusiones	38
Capítulo IV. Ejecución de las políticas de educación superior al trasluz de la equidad	39
1. Equidad y recursos	39
2. Equidad y acceso a la educación superior	57
3. Equidad y permanencia en el sistema	80
4. Equidad y logro con una educación superior de calidad	86
5. Equidad y resultados: la empleabilidad de los egresados	94
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	103
1. Más recursos para la equidad	103
2. Acceso a una educación de calidad	106
3. Más permanencia y logro en el sistema	107

4. Mejores resultados en el mercado laboral 109

Bibliografía	112
Anexo	119

PRESENTACIÓN

Esta publicación forma parte de los esfuerzos realizados por la Fundación Equitas con el apoyo de la Fundación Ford, a través de su iniciativa *Pathways for Higher Education* (Caminos hacia la Educación Superior), para evaluar y promover acciones afirmativas en materia educacional, contribuyendo así al debate sobre los avances y limitaciones de este mecanismo de política.

El libro es el resultado de una investigación sobre las condiciones de equidad en la educación superior entre 1990 y 2007, período que corresponde a los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Esta coalición de gobierno ha establecido entre sus ejes programáticos lograr una mejor calidad y una mayor equidad en la educación en todos sus niveles. Utilizando un modelo que delimita los conceptos de igualdad y equidad, y acotando las categorías de análisis a la concepción de equidad, el estudio se concentra en la aplicación de estos conceptos desde el restablecimiento de la democracia, ahondando en los aspectos más sobresalientes de investigaciones previas sobre la materia en Chile, examinando sus repercusiones en el discurso oficial y en las acciones de política pública puestas en práctica en esta dirección.

El libro está estructurado en cinco capítulos y un anexo. El primero analiza los conceptos de equidad e igualdad usados en el estudio y propone un modelo operacional de análisis del discurso y de las acciones que se aplicará a la experiencia chilena en una versión simplificada. En el segundo se describen las investigaciones realizadas sobre la educación y equidad en el período 1990-2007 en el caso de Chile. Los capítulos tercero y cuarto se concentran en el examen del discurso sobre equidad y educación en los cuatro gobiernos de la Concertación y su coherencia con la aplicación en la práctica de las políticas. Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones del estudio y se plantean recomendaciones para una mejor articulación de iniciativas que permitan una mayor equidad.

Agradecimientos:

Los investigadores agradecen el apoyo otorgado por Fundación Equitas y Fundación Ford para realizar el estudio. En especial, las observaciones y comentarios de Pamela Díaz-Romero y Cecilia Jaramillo, ambas de Fundación Equitas. De igual forma, hacen extensivos sus agradecimientos a Luis Tejada, integrante del equipo de investigación de Perú, y a Julio Castro, Daniel Uribe y Antonio Peñafiel, de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile, por la colaboración brindada. Los editores agradecen igualmente los valiosos aportes de Francisco Javier Gil y Emilio Rodríguez a la versión final del informe de investigación, sobre cuyo texto se elaboró esta publicación.

INTRODUCCIÓN

En los años sesenta y setenta, los países de América Latina realizaron importantes esfuerzos para expandir la cobertura educativa, motivados tanto por la alta incidencia de los años de escolaridad en la productividad y el desarrollo, como por el potencial que tiene la educación como instrumento de movilidad social y medio para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Durante las décadas siguientes la educación formal logró un reconocimiento más amplio como recurso para contrarrestar las diferencias de origen de las personas, a través de la generación de mayores oportunidades de acceso al sistema educativo. Las políticas y programas compensatorios de los años ochenta buscaron una masificación de la matrícula básica y a comienzos del decenio de los noventa, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) contribuyó a posicionar en las agendas nacionales de los países de la región la necesidad de una transformación de las estructuras productivas en un marco de progresiva equidad social, lo que permitiría responder a una concepción actualizada del desarrollo. Es decir, crecer, mejorar la distribución del ingreso, consolidar los procesos democratizadores, adquirir mayor autonomía, crear condiciones que detengan el deterioro ambiental y mejorar la calidad de la vida de toda la población (CEPAL, 1990). La educación se constituyó así en el eje de esta transformación productiva de los países, y la equidad quedó destacada como elemento estratégico para aprovechar a los “potencialmente” mejores (CEPAL/OREALC-UNESCO, 1992).

Al asumir el gobierno democrático en 1990, la educación experimentaba en Chile múltiples debilidades en los ámbitos de la calidad y en especial de la equidad, resultados de una política que durante la dictadura militar (de septiembre de 1973 a marzo de 1990) redujo drásticamente las inversiones en salud, educación y vivienda. Desde el restablecimiento democrático, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia expandieron vigorosamente el gasto social, en particular las inversiones en educación, con el objetivo declarado de que la escuela ofreciera condiciones tales que pudieran ser aprovechadas por los alumnos, independientemente de su origen social, niveles de escolaridad de sus padres y su apoyo familiar. Esto permitiría reducir posteriormente la inequidad del sistema social y contribuiría a asegurar la estabilidad del funcionamiento de la democracia. La continuidad en el poder de la misma coalición durante cuatro gobiernos consecutivos (Patricio Aylwin, 1990-1994; Eduardo Frei, 1994-2000; Ricardo Lagos, 2000-2006; Michelle Bachelet, 2006-2010) ha facilitado que haya una cierta consistencia en las políticas educativas, articuladas en torno a los objetivos de calidad y equidad, produciéndose más bien cambios de énfasis entre los distintos gobiernos.

A comienzos de los años noventa los esfuerzos se dirigieron a mejorar las condiciones básicas para impartir la enseñanza. Surgieron en esta etapa un conjunto de programas emblemáticos en educación, entre los cuales resalta el de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación (MECE). Estos programas se aplicaron en todos los niveles educativos, partiendo primero con la educación preescolar y básica, después en educación media y, finalmente, desde 1997-1998 y hasta el presente, en la educación superior.

Paralelamente, en el sistema escolar se realizaron cuantiosas inversiones en infraestructura, formación y capacitación de profesores, así como en dotación de textos de estudio y de lectura para los estudiantes y, en forma paulatina se incorporaron computadores en las escuelas. En la educación superior se impulsaron diversas iniciativas para aumentar la equidad en el acceso y mejorar la retención mediante apoyos complementarios. Junto con crear y ampliar los programas asistenciales de becas y créditos, se desarrolló el Programa MECE Superior (MECESUP), que financia proyectos –fundamentalmente de universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y de centros de formación técnica (CFT)– orientados a mejorar las condiciones de enseñanza: las instalaciones; el equipamiento; perfeccionar y elevar el nivel de las plantas académicas, y realizar renovación curricular e innovación académica. Muchas de estas medidas han beneficiado tanto a las instituciones como a los estudiantes, que sin este apoyo no habrían podido disponer –por ejemplo– de computadores, Internet, material bibliográfico actualizado, laboratorios y bibliotecas.

A pesar de los indiscutibles avances alcanzados en materia educacional en los últimos años, hoy existe consenso respecto a que la existencia de equidad real en términos de recursos, acceso, permanencia, logros y resultados requiere del cumplimiento de cinco condiciones mínimas en la educación superior:

- Acceder a una educación superior de calidad, independientemente del género, etnia u origen socioeconómico.
- Disponer de los recursos necesarios, económicos sociales y culturales para estudiar durante el tiempo que se extienda la carrera.
- Permanecer en la educación superior, lo que precisa de condiciones en su interior que garanticen el aprendizaje para avanzar en la carrera en un plazo cercano a la duración teórica establecida en los planes de estudio.
- Obtener logros académicos expresados en calificaciones que reflejen aprendizajes adecuados.
- Lograr iguales resultados en la inserción en el mundo laboral, en la participación social y en el poder político. Esto significa que los graduados de diversas instituciones no sólo debieran recuperar su inversión en la educación superior sino que además tener las mismas posibilidades de insertarse en el mundo laboral y alcanzar puestos adecuadamente remunerados y atractivos.

Cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflejan que en América Latina y el Caribe la tasa bruta de cobertura era en 2004 de 86% para la enseñanza media y de 28% para la educación superior. Esto muestra que una fracción menor de los egresados de la enseñanza secundaria accedía a la educación terciaria¹, y de éstos, sólo una pequeña proporción pertenece a los grupos en desventaja.

Si bien ha aumentado la cobertura en educación superior, todavía no existe equidad en el acceso (Espinoza y González, 2007) y menos todavía en lo referido a la permanencia, titulación e inserción laboral posterior. En efecto, las personas de sectores postergados por razones socioeconómicas, de género o etnia que llegan a postular a la educación superior, son aquellas que logran superar una historia de desigualdades que limitan el desarrollo pleno de su potencial y dejan a la mayor parte de su grupo de referencia sin posibilidad de aprovechar esta oportunidad educativa, con independencia de sus capacidades objetivas.

El enfoque del estudio y sus alcances

El sistema de educación superior en Chile está estructurado en tres grandes sectores: los centros de formación técnica, los institutos profesionales y las universidades. En 2006, había en el país 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, que corresponden a las ocho existentes hasta 1980 y las que se derivaron de ellas; 36 universidades privadas; 44 institutos profesionales, todos privados y 102 centros de formación técnica, igualmente privados (MINEDUC, División de Educación Superior, 2006).

Para analizar el desarrollo de este sistema desde la perspectiva de la equidad se utilizan tres perspectivas complementarias en este trabajo: análisis de las investigaciones y estudios publicados entre 1990 y 2007, con especial atención a las propuestas contenidas en ellos para mejorar la situación actual; examen de los discursos de política sobre educación superior en los gobiernos democráticos y su relación con la equidad; y análisis de los mecanismos y acciones mediante los cuales se ha intentado aplicar el discurso antes referido. Se ha enfatizado el análisis del financiamiento dirigido a las instituciones y estudiantes, dado que constituye una pieza fundamental de los esfuerzos realizados con recursos públicos para que aquellos individuos que egresan de la educación secundaria logren acceder, permanecer, progresar y graduarse de la educación superior, obteniendo empleos razonables tras la titulación.

Es importante señalar que entre 1990 y 2007 las instituciones y los estudiantes de educación superior, además del financiamiento regular del Estado, han dispuesto de otras instancias y oportunidades para su desarrollo:

- Aumento de becas y créditos para garantizar el acceso.
- Financiamiento de proyectos destinados a mejorar las condiciones de enseñanza y los resultados de aprendizaje en las universidades del CRUCH y en los centros de formación técnica (Programa MECESUP).
- Estímulos a la evaluación y acreditación de la calidad de programas e instituciones.

¹ Véase <http://stats.uis.unesco.org/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=223>, tabla 20d.

- Mejoramiento en la posibilidad de disponer de información por parte de los jóvenes y sus familias sobre la rentabilidad de la inversión en educación superior, por intermedio del observatorio del empleo Futuro Laboral.

El estudio que da origen a esta publicación es el primero que revisa en forma comprehensiva las políticas de educación superior en el período, tomando como referencia otras investigaciones centradas en el análisis del discurso en períodos más acotados (Espinoza, 2002), evaluaciones aisladas de algunos programas gubernamentales –fundamentalmente, aquellas impulsadas por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda a instancias del Parlamento²–, o recuentos como los realizados por Claro (2005) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005).

El análisis propuesto se basa en un concepto de equidad elaborado a partir de un modelo teórico que desarrolló Espinoza (2002) en relación a distintas metas y estadios del proceso educativo, el cual posteriormente se simplifica y adapta para adecuarlo al examen del caso chileno tal como se explica en el primer capítulo.

A partir de este marco conceptual adaptado, se ordena el análisis de los cuatro objetivos que se propuso esta investigación: i) generar un estado del arte sobre las conclusiones y recomendaciones de los estudios efectuados en Chile respecto a la equidad en educación superior para el período 1990-2007; ii) identificar y examinar la política de educación superior impulsada a través del discurso en los cuatro gobiernos democráticos (1990-2010) y su relación con la equidad; iii) identificar y analizar las acciones, iniciativas o programas que se hayan puesto en vigor en educación superior en el período y su relación con la equidad; iv) generar recomendaciones que permitan al gobierno una mejor articulación de iniciativas en pro de la equidad.

Para la consecución de estos objetivos se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos, estudiando la equidad en la educación superior en torno a cinco componentes: los recursos, el acceso, la permanencia, los logros y los resultados. Se hizo una exhaustiva revisión bibliográfica de las investigaciones y estudios sobre equidad en educación superior, identificando las conclusiones y propuestas que formulan respecto a los cinco componentes señalados. Después, empleando la técnica de análisis del discurso, se analizaron los textos de los programas de gobierno, mensajes presidenciales y otros documentos oficiales, fundamentalmente de los ministerios de Educación y del Interior, que han desarrollado programas de apoyo estudiantil en los últimos quince años (becas, créditos y otros beneficios) para individualizar, caracterizar y estudiar las políticas de educación superior de los gobiernos de la Concertación.

Posteriormente se examinaron las acciones, mecanismos y programas en pro de la equidad en la educación superior, ejecutados en el período 1990-2006. Para ello se estudiaron los diversos aportes realizados por el Estado a las instituciones de educación superior en estos años, analizando cada mecanismo de manera de determinar su contribución al logro de mayor equidad (por ejemplo, Aporte Fiscal Directo, Aporte Fiscal Indirecto, Aporte a la Asistencialidad Estudiantil). Además, se rastrearon los programas asistenciales aplicados en beneficio directo de los estudiantes (Claro, 2005; Espinoza, 2002; PNUD, 2005). Se incorporaron, asimismo, algunas nuevas iniciativas al trabajo. Se revisó cada programa asistencial, caracterizándolo en función de sus objetivos, población beneficiaria, metas y recursos. Con ese fin se utilizaron documentos oficiales y algunas evaluaciones de programas.

También se describieron y examinaron las posibles incidencias en la equidad de los programas implementados en acreditación de instituciones, carreras y programas; así como los efectos de las iniciativas de transparencia en la información sobre los logros de los egresados en el mercado laboral (observatorio del empleo). Para ello se utilizaron métodos convencionales de la estadística descriptiva y como fuentes de información, los compendios estadísticos, las bases de datos del MINEDUC, las encuestas de hogar de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), las evaluaciones de impacto de programas gubernamentales, así como las investigaciones nacionales producidas en los últimos 16 años.

² Por ejemplo, la Evaluación del Programa de Becas MINEDUC, 1999; la Evaluación del Programa MECE Superior, 2004; el análisis de la política de educación superior y su relación con la equidad en el acceso para el período 1981-1998 desarrollado por Espinoza (2002).

CAPÍTULO I

IGUALDAD Y EQUIDAD: ENFOQUES Y APLICACIONES³

1. Enfoques teóricos

En los debates sobre justicia distributiva de las últimas décadas, los conceptos de equidad e igualdad son usados con frecuencia como sinónimos (Warner, 1985), especialmente entre analistas de políticas, responsables de la toma de decisiones de gobiernos y del sector privado, en orden a justificar o criticar la asignación de recursos a los distintos niveles del sistema educacional. Sin embargo, si bien ambos términos se relacionan con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar de las personas, son conceptualmente distintos.

Mientras la igualdad implica sólo una evaluación cuantitativa, la equidad está asociada además a un juicio moral o ético que incluso podría estar sobre el espíritu de la ley (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Jones-Wilson, 1986; Konvitz, 1973). Si la igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades, la equidad en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

A nivel teórico, para autores como Deutsch, la justicia distributiva “se asocia con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual”. Siguiendo su argumento, “el sentido de la injusticia con respecto a la distribución de beneficios y daños, recompensas y costos, u otros factores que afecten el bienestar de los individuos puede ser asociado a: (a) los valores que subyacen a la normativa que gobierna la distribución (injusticia de valores), (b) las normas empleadas para representar los valores (injusticia de normas), (c) las formas en que las normas son implementadas (injusticia de implementación), o (d) la manera en que se adoptan las decisiones (injusticia de los procedimientos referidos a la toma de decisiones)” (Deutsch, 1975: 137)

En este marco, mientras el concepto de igualdad conlleva una similitud en el trato, al valorarse la igualdad como natural o fundamental de todas las personas al momento de nacer sobre la base del derecho natural, el concepto de equidad se asocia con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios (como vivienda, salud y seguro social, por ejemplo), generando valoraciones más problemáticas debido a la multiplicidad de significados que se asignan a los conceptos de imparcialidad y justicia.

Respecto a la escolaridad, Samoff (1996: 266-267) plantea que “alcanzar la ‘igualdad’ implica asegurar que los niños [estudiantes] no sean excluidos ni tampoco desincentivados de obtener mejores trabajos simplemente por tener la condición de [-por ejemplo-] ser mujeres (...). La ‘equidad’, sin embargo, tiene que ver con la imparcialidad y la justicia. Y ahí está el problema (...), donde ha existido alguna historia de discriminación, la justicia puede requerir proveer un trato especial y el apoyo para aquellas personas que en el pasado estaban en desventaja (...). Lograr la ‘equidad’ puede requerir la preexistencia de desigualdades ya estructuradas, al menos temporalmente. Consecuentemente, el logro de un acceso igualitario al sistema si bien por sí mismo representa un complejo desafío, constituye el primer paso hacia el logro de la ‘equidad’”.

En el ámbito educacional, el tema de la igualdad se aborda al menos desde dos perspectivas: la funcionalista y la teoría crítica (Farrel, 1999). Los partidarios del enfoque funcionalista consideran la desigualdad como algo natural, inevitable e incluso beneficioso para la sociedad en su conjunto⁴, por lo que la escuela opera como un mecanismo de selectividad. Desde el punto de vista de la teoría crítica, la desigualdad es una enfermedad social que requiere ser superada⁵ y la escuela debería actuar como mecanismo generador de movilidad en la sociedad y economía.

³ Esta sección se basa en Espinoza (2007), “Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process”, en *Educational Research* 49 (4), pp.343-363, London, England.

⁴ Coleman (1968); Davis & Moore (1945); Havighurst (1973); Parsons (1949; 1951); Radcliff-Brown (1965).

⁵ Anderson (1971); Bowles & Gintis (1976); Gans (1973); Jencks et al. (1972); Roach (1969).

En cuanto al significado de la equidad, algunos de los enfoques más extendidos se enmarcan en la teoría positiva. Uno de ellos pertenece a las concepciones individuales de la imparcialidad en las relaciones sociales (Wijck, 1993), según el cual este ideal se produciría cuando las recompensas, castigos y recursos de una sociedad son focalizados en directa proporción a las contribuciones o aportes de cada individuo⁶. Un segundo enfoque dentro de esta teoría se centra no en las contribuciones, sino en las necesidades de los individuos (Rojas, 2004: 8).

Ambas perspectivas pueden ser analizadas en tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados (Salomone; 1981: 11). Si la equidad es definida en relación a la motivación y si los incentivos (recompensas) son asignados en función a esta última, entonces mientras mayor y más fuerte sea la motivación, mayor será la recompensa. Si la equidad es definida en términos del desempeño y los incentivos son focalizados en función a este, entonces el desempeño más destacado recibirá una mayor recompensa. Finalmente, si la equidad es definida en término de los resultados y los incentivos son focalizados en función a estos, entonces mientras mejores sean los resultados que se alcancen, mayores serán las recompensas. En cada caso, al emplearse un concepto unidimensional de la justicia que enfatiza la imparcialidad de la distribución, ignorando la imparcialidad del procedimiento, las inequidades podrían ser magnificadas en lugar de ser reducidas.

Una alternativa para superar esta limitación de la teoría positiva de la equidad se basa en dos principios de justicia, distributivo y procedimental. Los principios de distribución siguen ciertos criterios como la contribución de los individuos y sus necesidades. Previo a la entrega final del incentivo o recompensa se construye un mapa cognitivo que da cuenta del proceso de focalización. En consecuencia, la imparcialidad (justicia) se juzga en función de la consistencia de los procedimientos, la prevención del prejuicio personal, y la representatividad de importantes grupos y subgrupos (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980).

Cualquiera sea el enfoque, los principios y la valoración asociados al concepto de equidad con frecuencia se aplican a nivel individual y grupal, incluyendo dentro de este último agrupaciones realizadas en función de criterios etarios, socioeconómicos, étnicos, raciales, de género, orientación sexual, zona de residencia, nivel educacional y adscripción religiosa, entre otros. En ese sentido, Weale (1978: 28) ha resaltado que los argumentos utilizados en torno al concepto de equidad, así como la valoración que se hace del mismo, "normalmente son usados en un contexto donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro".

En este contexto, el acceso a la educación superior (así como la supervivencia y el egreso del sistema) ha sido examinado en términos muy generales desde las distintas perspectivas. Aquellos que adscriben a la teoría crítica consideran que el acceso desigual es consecuencia directa del funcionamiento del sistema económico neoliberal⁷, lo que genera relaciones desiguales entre grupos sociales dentro de las sociedades modernas⁸ y relaciones de dependencia entre los países desarrollados y subdesarrollados⁹. Otros académicos han abordado el tema del acceso desde la perspectiva del equilibrio o funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior obedece a las diferencias en la habilidad de los individuos (habilidades cognitivas e intelectuales) y la motivación¹⁰, o ineficiencias en los sistemas educacionales y económicos¹¹.

Por cierto, un desempeño desigual y la consiguiente amenaza de obtener recompensas desiguales llega a transformarse en un tema social y político únicamente cuando la unidad de valoración o medición cambia desde lo individual a un conjunto de individuos, tales como los grupos socioeconómicos o los grupos étnicos, en particular cuando estos grupos están articulados en torno a una identidad común. La centralidad en la agenda pública no sólo depende de la capacidad de éstos para levantar sus problemáticas compartidas, sino también de la receptividad del conjunto de los actores del sistema respecto de ellas, lo que sucede especialmente cuando los miembros del grupo son social o económicamente desaventajados. Así, mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en relación con el desempeño actual, las diferencias entre grupos pueden ser examinadas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican por sobre o debajo de determinados criterios de acceso o de desempeño exitoso previamente establecidos por la respectiva sociedad.

⁶ Adams (1965); Cook & Parcel (1977); Deutsch (1975); Greenberg & Cohen (1982); Messick & Cook (1983); Tomblom (1992).

⁷ Arriagada (1993); Carnoy (1976a; 1995); Espinoza (2002); Petras (1999).

⁸ Bowles & Gintis (1976); Pattanyak (1996); Petras (1999).

⁹ Carnoy (1976b); Espinoza (2002).

¹⁰ Gardner (1983); Herrnstein & Murray (1994); Sternberg (1985; 1988).

¹¹ Blomqvist & Jiménez (1989); Crossland (1976); Jiménez (1986); Johnstone & Shroff-Mehta (2000); Psacharopoulos & Woodhall (1985); Salmi (1991); World Bank (1994; 2000).

Sobre esta base y a partir de los antecedentes expuestos parecería razonable suponer que para que exista efectivamente "equidad" en la educación superior se requiere que tanto el acceso como el progreso al interior de esta se extiendan a tantas personas como sea posible, sin diferencias significativas atribuibles a la pertenencia a determinados grupos o colectivos en desventaja. Pero lograr aquella meta modificaría uno de los principios básicos del sistema universitario heredado del siglo XX, el de la selectividad, que supuestamente le permite servir como filtro en la identificación de los más talentosos, quienes serían los responsables de asumir posiciones claves en el mercado laboral o en otros roles dentro de la sociedad. La superposición entre talento y privilegios en sociedades fuertemente segmentadas como las latinoamericanas introduce una especial tensión al debate sobre equidad en la educación superior, dado que el acceso y el progreso académico (y según esto, presumiblemente el talento) se concentrarían en las élites sociales, lo que contradice las teorías más extendidas sobre la justicia.

2. Modelo teórico aplicado

El modelo teórico de equidad e igualdad que se utiliza en esta investigación¹² considera dos ejes de análisis. Por una parte, los conceptos de igualdad y equidad en sus diferentes dimensiones, y por otra, los recursos (financieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logros y resultados). A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, orientada a la búsqueda de la igualdad o equidad en sus distintas dimensiones (Cuadro 1).

A continuación se definen los componentes del primer eje del modelo, asociado a los conceptos de igualdad y equidad y a sus respectivas dimensiones.

En relación con el concepto de igualdad el modelo identifica tres dimensiones:

- (i) Igualdad sin restricciones: implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección sin limitaciones de orden político, legal, social o cultural.
- (ii) Igualdad sin exclusiones: implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida, tales como salud, vivienda, trabajo, previsión, ingresos y educación.
- (iii) Igualdad sin discriminaciones: implica que todos los grupos sociales (socioeconómicos, étnicos, género, credo y otros) tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y posibilidades de alcanzar posiciones de poder.

En lo que concierne al concepto de equidad, el modelo reconoce también tres dimensiones:

- (i) Equidad para iguales necesidades: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que las personas con requerimientos similares puedan satisfacerlos. Estos incluyen desde las necesidades más simples a las más complejas o superiores (Maslow, 1943; 1991; 1994; McClelland, 1961), en el entendido que todos los seres humanos comparten las necesidades básicas de subsistencia (alimento, vivienda y vestimenta) pero en la medida que se enriquece la experiencia vital y la sociedad se torna más compleja, las necesidades se diversifican y también se hacen más sofisticadas. Por ejemplo, una persona que se torna más instruida demandará o tendrá la necesidad de mayor independencia y autonomía.
- (ii) Equidad para capacidades iguales: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que las personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por capacidad se entenderá el conjunto de funcionalidades que una persona puede alcanzar y, con ellas, la libertad que tiene para elegir entre distintos modos de vida (Sen, 1992; 1997; Lorenzeli, 2005). De acuerdo con esta definición, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capacidades. Esto significa que pueden producirse profundas diferencias en la generación y reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992;

¹² Fue desarrollado por Espinoza (2002), como se señaló.

1997), por iguales capacidades se entenderá la libertad equivalente para todas las personas, de modo que logren realizar sus proyectos de vida y puedan cooperar con la sociedad. Esto pone de relieve la importancia de evaluar los objetivos alcanzados (logros o realizaciones), que pueden medirse de diversas formas: utilidad (deseos cumplidos, satisfacciones), opulencia (ingresos, consumo) y calidad de vida. En esta definición, libertad sería contar con la oportunidad efectiva de alcanzar aquello que se valora. Los medios (recursos, bienes básicos) aumentan la libertad para materializar los propios objetivos, pero una igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo(s) y la exposición a enfermedades, entre otros.

- (iii) Equidad para igual logro: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan alcanzar metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por logro se entiende la percepción que tienen las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Cada individuo establece sus propias metas en diferentes áreas, incluyendo los ámbitos familiar, social, laboral. Estas metas se desarrollan y ajustan continuamente desde la infancia sobre la base de las experiencias que a diario son significativas para las personas (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, es común que personas que algún momento de sus vidas aspiraron a determinadas metas, que no alcanzaron, concreten otras opciones que a su juicio resultan equivalentes o mejores que su aspiración inicial. A partir de esta definición puede argumentarse que tienen igual nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales.

El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos. Los recursos se refieren a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados. Los recursos sociales son las redes de apoyo social. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante. Los estadios del proceso educativo se refieren a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios:

- (i) Acceso: es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan.
- (ii) Permanencia: es la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema educativo.
- (iii) Logro: es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones.
- (iv) Resultados: es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político.

CUADRO 1. EL MODELO TEÓRICO DE IGUALDAD Y EQUIDAD

CONCEPTO	DIMENSIONES	RECURSOS	ETAPAS PROCESO EDUCATIVO			
			ACCESO	PERMANENCIA	LOGROS (OUTPUT)	RESULTADOS (OUTCOMES)
IGUALDAD	Igualdad sin restricciones	Suprimir cualquier barrera financiera, política, legal, social o cultural que pueda restringir la igualdad de oportunidad de obtención de recursos	Abolir las restricciones que impidan el acceso a cualquier nivel educacional con calidad acreditable, sin importar si las personas utilizan o no utilizan esa oportunidad ^a	Eliminar cualquier tipo de barrera que impida a alguna persona permanecer en el sistema educativo o avanzar conforme a los tiempos estipulados en los planes de estudio	Abolir cualquier restricción legal, política, social, cultural o económica que impida a los estudiantes obtener buenas calificaciones en las pruebas y exámenes	Erradicar los obstáculos que impiden a las personas obtener el tipo de trabajo y nivel de ingresos que desean al momento de usar sus credenciales
	Igualdad sin exclusiones	Todas las personas sin exclusiones deben tener la misma cantidad de recursos para estudiar ^b	Todas las personas sin exclusiones debieran tener el mismo acceso a los distintos niveles educativos	Todos los estudiantes sin exclusión debieran tener la posibilidad de permanecer en el sistema sin atrasarse	Todos los estudiantes sin exclusión debieran tener la posibilidad de obtener buenas calificaciones	Todas las personas sin exclusión que completen un nivel educativo deberían tener el mismo estatus ocupacional, nivel de ingresos y poder político
	Igualdad sin discriminaciones	Todos los grupos sociales sin discriminación de ningún tipo deberían en promedio tener la misma cantidad de recursos para estudiar	Todos los grupos sociales o étnicos en promedio deberían obtener un acceso similar a los distintos niveles educacionales	Los estudiantes de los diferentes grupos socioeconómicos, étnicos o de género en promedio deberían permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios	Los estudiantes de distintos grupos socioeconómicos, étnicos o de género, en promedio, tendrán el mismo grado de logro ^c	En promedio, todos los grupos socioeconómicos, étnicos o de género debieran obtener como resultado del proceso educativo similar nivel de ingresos, trabajos, de estatus similar y alcanzar similares posiciones de poder político ^d

CONCEPTO	DIMENSIONES	RECURSOS	ETAPAS PROCESO EDUCATIVO			
			ACCESO	PERMANENCIA	LOGROS (OUTPUT)	RESULTADOS (OUTCOMES)
EQUIDAD	Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales ^{e/}	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad ^{l/}	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades obtengan logros similares ^{u/}	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales ^{h/}	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similares logros educativos	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema ^{l/}	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo éxito académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Adaptación de los autores con base en Espinoza (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, y en Espinoza (2007), "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process", en *Educational Research*, 49 (4), London, England.

a/ Véase The Negative Definition en Coons, Clune & Sugarman (1970).

b/ Véase The Foundation Definition en Carlson (1983).

c/ Véase The Equal Group Achievement Definition en Coleman (1968).

d/ Véase The Outcomes-Based Definition en Howe (1989).

e/ Véase The Reasonable Classification en Carlson (1983).

f/ Véase The Goal-Oriented Definition en Harvey & Klein (1985).

g/ Véase The Minimum Achievement Definition en Gordon (1972).

h/ Véase The Full Opportunity Definition en Tumin (1965).

i/ Véase The Competition Definition en Warner, Havighurst & Loeb (1944).

3. El caso de Chile

En el Cuadro 2 se presenta el modelo simplificado adaptado del modelo teórico de igualdad y equidad desarrollado en páginas anteriores. Para el análisis del caso chileno se consideró únicamente el concepto de equidad y su relación con los recursos y los estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logros y resultados). Asimismo, se agruparon de manera genérica las tres dimensiones del concepto de equidad (equidad para iguales necesidades, capacidades y logros).

CUADRO 2. MODELO DE EQUIDAD APLICADO AL CASO DE CHILE

CONCEPTO	RECURSOS	ETAPAS PROCESO EDUCATIVO			
		ACCESO	PERMANENCIA	LOGROS (OUTPUT)	RESULTADOS (OUTCOMES)
EQUIDAD	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales	Permitir que todas las personas que tengan similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en el sistema	Salvaguardar que estudiantes con iguales necesidades, capacidades y éxitos académicos anteriores obtengan logros similares en términos de calificaciones	Asegurar que aquellas personas con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Elaboración de los autores con base en Espinoza (2002; 2007).

Sobre la base de esta versión simplificada del modelo se analizan en los capítulos siguientes los estudios desarrollados en Chile durante las últimas dos décadas, el discurso gubernamental y las acciones que se han llevado a cabo para lograr una mayor equidad en la educación superior desde 1990 en adelante.¹³

¹³ En el Cuadro A-1 del Anexo se presenta ejemplos de aplicación que permiten una mejor comprensión del modelo.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES EN CHILE SOBRE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APLICACIÓN DEL MODELO CONCEPTUAL

En este capítulo se revisan las principales conclusiones y propuestas que han sido abordadas en los estudios efectuados en Chile en las últimas dos décadas en relación con la equidad referida a los recursos, y a los estadios de acceso, permanencia, logros y resultados en función del modelo planteado. Los resultados de esta revisión del estado del arte en materia de equidad vinculada con la educación superior en Chile, reflejan que existe una diversidad de opciones teóricas y metodológicas en cuanto a las metas asociadas con cada componente del modelo. Los resultados dan cuenta de los enfoques de los autores citados y no necesariamente reflejan la opinión del equipo de investigadores.

1. Equidad y recursos

A continuación se analizan los estudios que apuntaron a garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales para cursar y completar sus estudios superiores. La equidad asociada a la existencia de recursos para personas con iguales necesidades, capacidades y potencialidades implicaría establecer políticas y mecanismos para que todos los chilenos puedan satisfacerlas.

a. Conclusiones de estudios que se refieren a la equidad y los recursos

Los estudios sobre la disponibilidad de los recursos financieros para personas con iguales necesidades reflejan que Chile posee uno de los sistemas de crédito estudiantil más desarrollados de América Latina. Por ejemplo, al examinar la posibilidad de disponer de crédito solidario universitario, Espinoza y González (2006) constatan que los quintiles de menores ingresos (I y II) incrementaron su participación en el período 1990-2003. No obstante, existen problemas importantes en esta fórmula de financiamiento y que representan una importante debilidad para el desarrollo de la educación superior en el país. En la misma dirección, Cancino y Donoso (2007) indican que en materia de crédito, los alumnos de los quintiles inferiores se ven obligados a asumir mayor compromiso financiero por coberturas mayores, y que, a la inversa, para los tramos superiores de crédito los valores se invierten.

El sistema de crédito solidario, según Larraín y Zurita (2006: 8), presentaba seis limitaciones principales hasta el año 2006, cuando se dictó la ley que dio origen al crédito con aval del Estado:

“(…) una primera limitación es que el crédito solidario está restringido a menos de la mitad del sector universitario [las 25 universidades ‘públicas’, agrupadas en el Consejo de Rectores], excluyendo en consecuencia al resto de las universidades y a las instituciones no universitarias (centros de formación técnica e institutos profesionales), por lo cual su cobertura era insuficiente. Segundo, al tratarse de financiamiento con fondos del Estado, es difícil que el sistema en cuestión pudiera responder a las crecientes necesidades de crédito que se derivan de altas tasas de crecimiento en el número de estudiantes de educación superior. Tercero, la recuperación de los créditos ha sido bajísima.¹⁴ Cuarto, la tasa de interés de los créditos se fijó en un 2% real, lo que implica un importante subsidio a personas que si bien pueden haber procedido de sectores desmejorados, por el sólo hecho de acceder a la educación superior en Chile pasarán, una vez egresados, a estar en el primer quintil de ingresos del país. Quinto, la incertidumbre que sufren los estudiantes respecto de la renovación del crédito a partir del segundo año, toda vez que el crédito se reasigna de acuerdo a la disponibilidad de recursos. Sexto,

¹⁴ Desafortunadamente, el Ministerio de Educación no tiene un control de la morosidad por incumplimiento, sino que cuantifica la recuperación o pérdida global incluyendo la contingencia al ingreso (el no pago porque la cuota excede 5% del ingreso) y condonación de capital e intereses debido a que el plazo se extiende más allá de doce años. Cada universidad administra el fondo de préstamos a sus propios alumnos, y la recuperación varía mucho entre ellas, debido a las diferencias de calidad de sus egresados y a diferencias de gestión de cobranza entre instituciones. Larraña (2002) estima que la tasa de recuperación varía entre 12% y 55% dependiendo de la universidad.

la administración descentralizada genera un problema de falta de equidad horizontal, ya que cada universidad es autónoma en la forma de asignar los beneficios estudiantiles”.

En relación con la focalización de los recursos y la posibilidad de disponer de becas de sustento (alimentación, transporte y adquisición de materiales), se constata que tienen un sesgo positivo hacia los quintiles más pobres y que se entregan en mayor proporción a la población que estudia en las universidades públicas (13,3%), en contraste con lo observado en aquellas privadas (2,1%). Las becas de colegiatura (arancel y matrícula) en ambos casos son más numerosas. Las becas Presidente de la República están asignadas preferentemente a estudiantes de los tres quintiles más pobres (Espinoza, 2002). En el caso de las otras becas estatales la tendencia es similar. Las becas no estatales en las universidades públicas se concentran en los quintiles más pobres, pero la focalización en los sectores de menores recursos es algo inferior que la observada en el caso de las becas estatales (Cancino y Donoso, 2007). En relación a las becas destinadas a estudiantes que concurren a los CFT, se observa que en 2003 las becas estatales de colegiatura eran asignadas masivamente a los no pobres y a algunos pobres, mostrando que esta situación no era garantía para la obtención de esos recursos. El 82% de la población matriculada en los CFT no recibía apoyo, lo que podría explicarse por la existencia de un sistema de asignación de beneficios basado fundamentalmente en criterios de rendimiento académico. Debido a lo anterior, es muy posible que la exclusión social estuviera presente (Cancino y Donoso, 2007).

Con respecto al financiamiento de la demanda para promover la equidad en cuanto a los recursos y la movilidad social, Brunner (2005: 5-6), plantea que:

“el esquema de créditos y becas estudiantiles impulsado por la autoridad es discriminatorio, pues excluye a más del 50% de los alumnos del sistema matriculados en las instituciones privadas. Además, genera una distorsión de la demanda, al orientarla hacia las universidades y a las carreras profesionales largas, en perjuicio de la formación técnica y profesional de tres y cuatro años de duración. Su financiamiento, por otra parte, es insuficiente al depender sólo de recursos públicos. Por último, la administración que las universidades hacen de ella es ineficiente, según revelan las bajas tasas de recuperación de los préstamos”.

Por otra parte, al analizar la asignación de créditos y becas según nivel socioeconómico de los estudiantes Espinoza y González (2006: 23) concluyen que las políticas en materia de educación superior han tendido hacia un incremento del acceso de los jóvenes a la educación terciaria, aunque todavía se observan enormes brechas determinadas por el nivel de ingreso de los hogares. Plantean además que las personas con las mismas capacidades obtengan igual cantidad de recursos financieros, sociales y culturales. Se podría asumir que las personas con iguales capacidades son aquellas que culminan la educación media en los percentiles superiores de rendimiento de sus respectivos establecimientos, rinden con éxito las pruebas de selección y son aceptados en la educación superior.¹⁵

Desde el punto de vista de las investigaciones consultadas sobre la disponibilidad de recursos financieros para personas con iguales capacidades, Espinoza y González (2006) señalan que ha habido un aumento significativo en las posibilidades de obtener crédito universitario entre los jóvenes pertenecientes a los tres primeros quintiles (I, II y III) que se incorporan a universidades del Consejo de Rectores, pasando desde 48% en 1990 a 75% en 2003. Este incremento de 27 puntos porcentuales Permite afirmar que la distribución de los créditos ha tendido a focalizarse hacia los sectores de más bajos recursos en los últimos años, en relación a lo que acontecía a comienzos de la década de los noventa. Por otra parte, la cobertura de ayudas estudiantiles es aún mayor en los quintiles más pobres si se considera el crecimiento de los programas de becas, especialmente a partir del año 2000.

De manera complementaria al crédito solidario, a partir de 2006 entró en vigencia el sistema de créditos con aval del Estado, que por primera vez otorga crédito a los estudiantes que acceden a las universidades privadas y centros de formación técnica. Este crédito está abierto a todas las instituciones acreditadas y consiste en un préstamo que es avalado inicialmente por las entidades de educación superior y a medida que el estudiante avanza en sus estudios, el Estado asume progresivamente mayor riesgo como aval.

¹⁵ No obstante, autores como Gil (2005) sostienen que la PAA y la PSU son herramientas que no reflejan efectivamente el supuesto de que personas con iguales capacidades obtengan los mismos resultados.

Otro aspecto importante de analizar está relacionado con el bajo capital cultural de los distintos grupos sociales en Chile. De acuerdo con la evidencia que arrojan las pruebas internacionales de medición de aprendizaje escolar, los estudiantes chilenos de mejor rendimiento relativo, incluyendo los provenientes de establecimientos particulares pagados, tienen un desempeño parecido al de los estudiantes malayos que están en el percentil 40 a 50 de su distribución, y aquellos que asisten a establecimientos subvencionados alcanzan resultados inferiores. Esto sugiere que el país no dispone del capital humano necesario para competir en igualdad de condiciones con países más desarrollados (Beyer, 2005). Además, muestra la gran heterogeneidad inicial del capital cultural acumulado por los jóvenes que se están matriculando en el sistema terciario.

También se puede constatar cierta inequidad en cuanto a los recursos culturales disponibles para personas con potencial similar. Por ejemplo, Eyzaguirre y Le Foulon (2001) señalan que a comienzos de esta década la mitad de los estudiantes de la cohorte etárea correspondiente no terminaba su educación secundaria, y de aquellos que lo lograban, alrededor de dos tercios rendía la Prueba de Aptitud Académica (PAA). En consecuencia, de la cohorte de edad que podría haber dado la PAA sólo lo hacía el 31%. En parte, según Cox, Schiefelbein y otros (1995: 31), esto podría explicarse por la aplicación de un currículo homogéneo que no contempla la diversidad de personas, ambientes y necesidades del sistema educacional. Las posibilidades de diferenciar el currículo, o de diseñar planes de estudio especiales, han estado implícitamente reservadas a los colegios con mayores recursos.

A su vez, Williamson (2006) demuestra que los preuniversitarios constituyen un factor adicional de discriminación entre establecimientos y grupos sociales determinados. Existen establecimientos que inician los preuniversitarios con horas en el calendario escolar desde primero medio, mientras otros llegan a rendir la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU) con uno o dos ensayos.

Asimismo, respecto a la disponibilidad y uso de recursos culturales, Donoso (2003) plantea que los estudiantes de los quintiles más pobres, como grupo, obtienen resultados más bajos en la enseñanza secundaria y se insertan en carreras que son menos demandantes en términos de puntajes de selección. Como se sabe, este proceso se encuentra predeterminado en gran medida por la educación de los padres.

Sobre la disponibilidad de recursos culturales a nivel de la población que cursa estudios superiores y, particularmente, en los CFT (a partir de los resultados de la Encuesta CASEN 2003), Cancino y Donoso, (2007: 12) indican que es posible comprobar que:

“los estudiantes indigentes y pobres no presentarían diferencias importantes en general en cuanto a disponibilidad de recursos (de apoyo), tales como: acceso a computador, a sistemas de salud públicos, uso de la vivienda”.

La revisión bibliográfica no arrojó resultados asociados a la equidad referida a recursos sociales.

b. Recomendaciones y propuestas que se refieren a la equidad y los recursos

Entre las recomendaciones que se han formulado sobre la disponibilidad y uso de los recursos financieros para alcanzar la equidad, Larrañaga (2002) señala que es indispensable mejorar los mecanismos de financiamiento estudiantil en un país con una fuerte inequidad en la distribución del ingreso, donde sólo un 20% de la población podría autofinanciar los estudios de nivel terciario a través de sus propios recursos. En consecuencia, resulta necesario aumentar la cobertura de los créditos hacia todo estudiante que califique como elegible de acuerdo a su condición socioeconómica y mérito académico, expresado en un puntaje mínimo preestablecido en la prueba de selección de sus postulantes.

En tal sentido, se requiere una política de crédito estudiantil que provea un puente entre los futuros ingresos laborales y la disponibilidad de recursos familiares del presente, manteniendo la exigencia de calidad institucional expresada en la acreditación. Considerando que los aranceles de las universidades chilenas son relativamente altos en comparación a los ingresos requeridos para servir la deuda que generan los créditos estudiantiles, se propone acotar los montos de los préstamos a un máximo anual y que el Estado subsidie los créditos para los estudiantes provenientes de los quintiles de más bajos ingresos (Espinoza y González, 2006; Larrañaga, 2002). Lo anterior equivaldría a una suerte de beca complementaria en el entendido que existe un valor máximo de arancel financiable preestablecido por el Estado.

Larrañaga (2002) también ha recomendado centralizar la administración de los créditos en una agencia única, dado que el funcionamiento de los fondos descentralizados administrados por las universidades merece serios reparos. No obstante, la relación con los estudiantes podría mantenerse a nivel de cada institución. Asimismo, se sugiere que la entidad central encargada del cobro tenga la posibilidad de disponer de información sobre los ingresos de los deudores, lo que parcialmente está operando en la actualidad a través del Servicio de Impuestos Internos (SII).

Por otra parte, Espinoza y González (2006: 23) recomiendan optimizar la focalización de los recursos destinados a programas de ayudas estudiantiles, a fin de asegurar el acceso a todos los jóvenes de bajos recursos que reúnan los méritos necesarios para cursar estudios de educación superior. Sugieren, asimismo, 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 decisivo.

En suma, algunas de las principales iniciativas que comparten los autores pueden ser resumidas de la siguiente manera: i) establecer un esquema único de crédito para todos los alumnos que cursan estudios superiores con iguales necesidades y méritos equivalentes, abierto a todas las instituciones acreditadas a nivel de pre y postgrado; ii) devolución de los créditos de acuerdo al ingreso, acotando los préstamos a un monto máximo y subsidiando a los sectores de menores recursos; iii) generar una administración autónoma y centralizada para el sistema de créditos; y iv) focalizar de mejor manera los recursos destinados a becas

En relación con las recomendaciones que podrían servir de sustento para futuras políticas dirigidas a mejorar la disponibilidad y uso de recursos culturales que permitan incrementar la equidad, Cox, Schiefelbein y otros (1995: 9) plantean que el sistema educativo debería aportar en tres direcciones:

“i) mayor equidad productiva, entendida como una distribución más justa de opciones para incorporarse productivamente a las nuevas dinámicas de modernización y desarrollo, con sus efectos distributivos en el acceso a bienes y servicios; ii) mayor equidad simbólica, entendida como un orden más equitativo en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos; y iii) una difusión más extendida en el ejercicio de la ciudadanía moderna, lo que incluye el ejercicio igualitario de derechos y la reciprocidad efectiva entre sujetos de distintas identidades socioculturales”.

En lo concerniente a recomendaciones derivadas de los estudios e investigaciones analizados acerca de la disponibilidad de recursos culturales para personas con iguales capacidades, frente al currículo homogéneo Cox, Schiefelbein y otros (1995) recomendaban al programa MECE/Media que elaborara modelos curriculares para ofrecerlos a distintos tipos de liceos, particularmente rurales y polivalentes, que atienden a la población más vulnerable.

Otra recomendación para lograr mayor equidad para jóvenes de iguales capacidades es la expansión de las políticas de acción afirmativa a la enseñanza secundaria. Con ello se pretende mejorar la información para que los alumnos tomen decisiones adecuadas. Por ejemplo, los preuniversitarios destinados a adquirir las competencias y conocimientos mínimos para proseguir estudios superiores, podrían ser objeto de políticas de acción afirmativa que brindaran ventajas a los jóvenes de menor capital cultural, sus familias, establecimientos educacionales, así como a las propias universidades que forman sus posibles postulantes (Williamson, 2006).

Para enfrentar la heterogeneidad y segmentación de la población estudiantil que reciben las instituciones de educación superior se propone una readecuación de los currículos que asegure mayor equidad en el disfrute de los recursos culturales. Así se podría garantizar a todos los estudiantes que ingresan al sistema, independientemente de su capital cultural original, que cuenten o tengan posibilidades de desarrollar las competencias mínimas requeridas para cursar estudios superiores. Una política orientada en esta dirección debería favorecer a quienes, habiendo tenido éxito en el sistema escolar y en el terciario, puedan tener las mismas condiciones para proseguir estudios o trabajar (González y Espinoza, 1994).

En lo tocante a disponibilidad de recursos sociales no se identificaron propuestas de ningún tipo.

2. Equidad y acceso a una educación de calidad

Desde la perspectiva del acceso, conforme establece el modelo de análisis, se asume que la equidad implica garantizar que todos los individuos que tengan similares capacidades y habilidades puedan obtener una educación de calidad equivalente. Como se ha señalado, esto significa que los jóvenes con iguales capacidades, necesidades y potencialidades que terminen la educación secundaria deberían tener similares condiciones de acceso a las mejores instituciones de educación superior, incluyendo carreras técnicas y profesionales.

a. Conclusiones de estudios que se refieren a la equidad y acceso a educación de calidad

Tanto en el caso de los postulantes como de los estudiantes que ingresan a las universidades del Consejo de Rectores se observa una sobrerrepresentación de quienes provienen de colegios particulares pagados (alrededor del 20%) por sobre aquellos egresados de colegios particulares subvencionados y municipales. Del total de postulantes a las universidades del Consejo de Rectores, 25% proviene de establecimientos técnico-profesionales y 75% de establecimientos científico-humanistas (CRUCH, 2006b). Se aprecia igualmente una marcada segmentación en los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), debido a que la proporción de los postulantes con puntajes mayores o iguales a 450 puntos en la PSU difiere según el establecimiento de origen, en el período 2004-2006. En el caso de los egresados provenientes de colegios particulares pagados es de 90%, entre los que vienen de establecimientos particulares subvencionados, 70% y para los provenientes de liceos municipalizados, 60% (DEMRE, 2006).

Los datos también revelan que los colegios particulares pagados están poniendo en práctica estrategias como clases extraordinarias, pruebas preparatorias y otras actividades, para elevar sus resultados en la PAA (hoy PSU),¹⁶ que son los que “valen” para ingresar a las universidades más prestigiosas (Redondo, Descouvieres y Rojas, 2002b). El peso mayor de los resultados en la anterior prueba nacional de selección para las universidades, vigente hasta 2005, era el de los años de escolaridad de los padres, lo que refleja una marcada reproducción de la desigualdad social en el sistema educacional (más de 15 puntos adicionales, en promedio, por cada año de escolaridad promedio de los padres). Este aspecto es el más destacado en los informes técnicos que se han elaborado en fecha reciente sobre el sistema escolar chileno (Cox, 2004; OCDE, 2004), así como por anteriores estudios (Redondo, 1997; 2000; Redondo, Descouvieres y Rojas, 2002b).

Desde el punto de vista de los resultados analizados, es importante señalar que en la experiencia internacional lo más frecuente es asignar mayor incidencia al desempeño en la educación media (notas) para el ingreso a la universidad. Es el caso de Alemania, Dinamarca, España, Francia, Inglaterra, Italia y Gales, por ejemplo. El ingreso a la universidad en Inglaterra, Gales, Francia, Italia y Dinamarca depende en un ciento por ciento de las notas; en Alemania en 71% y en España en 60%. El equivalente al Ministerio de Educación de Estados Unidos ha registrado catorce diferentes factores de admisión usados por las universidades y la casi totalidad de las oficinas de admisión universitarias coinciden en dar mayor ponderación al equivalente a las notas de enseñanza secundaria y en usar los resultados de las pruebas (SAT I y SAT II) como un antecedente entre otros (Gil, 2005).

Sin embargo, también hay dificultades en la aplicación de este mecanismo por las posibles distorsiones que pueden establecerse entre los distintos colegios secundarios. El problema no es tanto que los mejores alumnos de uno u otro establecimiento no sepan lo mismo (porque no les enseñaron lo mismo), sino que esos mejores alumnos en un colegio pueden tener un promedio 7,0 sobre un máximo de siete y en otro un 6,2 y que, a su vez, los peores alumnos pueden llegar a tener en un establecimiento una nota cercana a 6,0 y en otro cercana a 4,0 (García-Huidobro, 2006).

¹⁶ Las pruebas de selección están diseñadas para que, dentro de lo posible, la medición sea indiferente a los factores contextuales que podrían interferir el desempeño de los sujetos e introducir así errores de medición en los puntajes (Díaz, Himmel y Maltés, 1990). En general, como señala Sternberg (1987) estas pruebas de inteligencia y aptitud son de respuesta cerrada y no permiten que el estudiante haga preguntas, ignorándose parte importante de las capacidades intelectuales de los sujetos examinados. Asimismo, reflejan crudamente la desigualdad del sistema educacional y la baja calidad de la educación media. En efecto, los puntajes estandarizados de las pruebas de aptitud como de selección ocultan los reales problemas de formación de los estudiantes de la enseñanza secundaria. Por ejemplo, el hecho de que entre las partes matemática y verbal de la PAA, sea la primera el mejor predictor está seguramente relacionado con la baja capacidad lingüística de los estudiantes egresados de la educación secundaria (Donoso y Hawes, 2000).

En materia de acceso medido por la cobertura, a su vez, se puede destacar que entre 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 continúa siendo desigual si se toma en cuenta el nivel socioeconómico de los hogares de los jóvenes. En efecto, mientras en el quintil más pobre la cobertura varió de 4% a 15%, en el quintil más rico creció de 40% a 74% entre 1990-2003. Esto indica que la probabilidad de acceso a la educación terciaria en los sectores de mayores ingresos continúa situándose muy por sobre la observada en las familias de menores recursos (Espinoza y González, 2007). Este 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 secundaria. En tal sentido, cabe destacar que en los últimos años ha habido un aumento en la probabilidad que los jóvenes de los quintiles más pobres completen la enseñanza media, incluyendo a los provenientes de hogares rurales, lo que podría atribuirse al esfuerzo para extender la cobertura y evitar la deserción temprana. En 1990, la probabilidad que tenía un joven urbano pobre de completar su enseñanza media era de 40% y en 2003 de 70% (Uribe, Espinoza y González, 2008).

Como seis de cada diez jóvenes de 18-24 años que alguna vez han estudiado en una institución de educación superior son hijos de un jefe de hogar que no accedió a este nivel terciario, podría concluirse que la movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones (Espinoza y González, 2007).

En comparación con el año 1990, la Encuesta CASEN 2003 mostró un aumento cercano a los tres puntos porcentuales respecto de otras encuestas anteriores en la proporción de jóvenes de los quintiles 1 y 2 que ingresaban al sistema terciario ese año procedentes de hogares cuyos jefes habían tenido niveles educativos inferiores (Espinoza y González, 2006). Sin embargo, estimaciones más recientes (Uribe, Espinoza y González, 2008) indican que la ocupación del jefe de hogar no incide en la probabilidad de término de la enseñanza secundaria. La probabilidad de acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales casi se triplicó en el período 1990-2003 (de 25% a 70%, respectivamente). Asimismo, la probabilidad de acceso al sistema terciario de los jóvenes de 18 a 24 años provenientes de hogares de sectores socioeconómicos medios y altos (trabajadores no manuales) es mayor que en los hogares donde predomina la presencia de trabajadores manuales.

De igual manera, se observa una mayor representación en el sistema terciario de jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes asistieron a la educación secundaria científico-humanista, lo que sugiere que este tipo de enseñanza recibida por los jefes de hogar estaría influyendo de manera positiva en el acceso a la educación superior (Espinoza y González, 2007).

Al cruzar la variable de acceso a la educación superior con la ocupación u oficio del jefe de hogar, siguiendo la clasificación de Erikson y Goldthorpe, se advierte que la participación de los jóvenes provenientes de hogares con jefes cuya ocupación es de carácter manual ha aumentado significativamente en el período 1990-2003, pasando de 12% a 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. Por su parte, la proporción de jóvenes que accede a la educación superior que proviene de hogares con jefe con ocupación agrícola, ha disminuido (desde el 8,2% al 3,2% en el período 1990-2003) lo que podría ser atribuible a la disminución paralela que ha experimentado la población del área rural que vive de la agricultura (Espinoza y González, 2007).

Si se desagrega el análisis según el tipo de institución a la que asiste el joven y la ocupación del jefe de hogar, se puede concluir que la incorporación de jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas es proporcionalmente más alta en el caso de los centros de formación técnica e institutos profesionales. En cambio, los jóvenes de hogares con jefes de ocupación no manual optan preferentemente por la educación universitaria. Esto podría explicarse por la necesidad temprana que tienen los jóvenes pertenecientes a este segmento de menores recursos para ingresar al mercado laboral, o debido a los altos costos que implican las carreras universitarias (Espinoza y González, 2007).

Por otra parte, al observar 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 con educación superior es proseguir estudios superiores universitarios. En el caso de jóvenes que proceden de hogares con jefes que alcanzaron educación básica, el porcentaje que cursaba estudios en los CFT e IP era

bastante mayor que en las universidades. Una situación similar se aprecia entre los jóvenes de hogares con jefes que alcanzaron educación secundaria, pues la proporción que accede a los CFT e IP es mayor que la observada en el acceso a las universidades.

Los antecedentes de la Encuesta CASEN 2003 muestran que las universidades públicas acogen en mayor medida a los estudiantes de los primeros tres quintiles de la población. Corresponden a la mitad (49%) en el caso de las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores y a un tercio (30%) en las privadas. Con la mejoría de los índices de pobreza en Chile en la última década los estudiantes indigentes en las universidades se han reducido de 2,0% a 1,3% del total, pero la proporción es de tres a uno entre las universidades públicas y privadas. Por otra parte, se ha incrementado la proporción de estudiantes pobres en los institutos profesionales, donde representan 5,6% del total (Cancino y Donoso, 2007).

En términos de políticas cabe señalar que sólo el 1,5% de la población de jóvenes de escasos recursos estudia carreras técnicas en circunstancias que alrededor de 45% de este segmento se encuentra inactiva o desocupado, con lo que se reproduce inevitablemente el circuito de la desigualdad y la pobreza (Larrañaga, 2006).

b. Recomendaciones y propuestas que se refieren a la equidad y acceso a educación de calidad

En el ámbito de las propuestas referidas a equidad del acceso a la educación de calidad se ha planteado impulsar desde el Estado una política efectiva de igualación de oportunidades promoviendo las carreras técnicas para que ocupen un espacio privilegiado, lo que facilita el quiebre respecto de las condiciones de origen socioeconómico actuales (Larrañaga, 2006).

Se plantea promover entre las instituciones de educación superior acciones afirmativas que favorezcan el acceso a los alumnos mejor evaluados de los establecimientos subvencionados del país. Para este efecto, se debería considerar una bonificación en el puntaje de selección a los mejores postulantes de cada promoción de los establecimientos subvencionados: i) 10% para los que se ubiquen en el 5% superior; ii) 7% para los que estén entre el 5% y 10% superior; iii) 5% para quienes se sitúen entre el 10% y 15% superior (Gil, 2006).

Para aplicar futuras políticas se ha señalado que si bien las notas de la enseñanza secundaria tienen una buena capacidad predictiva no bastaría con elevar su ponderación. En Chile y otros países se han desarrollado acciones afirmativas orientadas a favorecer el ingreso a las universidades de los alumnos mejor evaluados de cada establecimiento. Esto se basa en la hipótesis de que un alumno talentoso proveniente de un medio social, familiar y educacional pobre que accede a la educación universitaria, rica en oportunidades de aprendizaje, logrará actualizar plenamente su potencial intelectual. En otras palabras, llenará sus vacíos de formación porque tiene hambre por aprender, siente un placer por aprender y es capaz de superar las dificultades (Gil, 2006).

Estas propuestas apuntan a beneficiar sólo al 40% de los jóvenes que ingresa a la educación superior a través de las pruebas nacionales de selección (PSU), mientras que para el restante 60% que se matricula en la educación superior privada, su condición de acceso está dada por su capacidad de pago tanto del arancel como de la matrícula. Como prueba de esta limitación se puede señalar que para los 200.000 estudiantes que terminan la enseñanza secundaria cada año y para el tercio adicional de años anteriores, se ofrecen 240.000 vacantes en el sistema, de las cuales se llenan menos de 190.000. El margen de vacantes no cubiertas corresponde principalmente a la oferta que hacen las instituciones privadas. Se podría asumir que un porcentaje significativo de estos cupos no llenados es atribuible a los costos del arancel. Por ello, se podría intervenir desde el gobierno con el diseño de una estrategia que permita la incorporación a instituciones de calidad de aquella población que no está ingresando al sistema. Por ejemplo, se podría incentivar el acceso a carreras técnicas de nivel superior o bien a carreras universitarias de baja demanda y alto impacto social, como las ciencias (Espinoza, González y Castillo, 2007).

Es evidente que lo que interesa para el ingreso de la universidad, es seleccionar a los mejores entre los alumnos que cumplieron exitosamente con la educación escolar. Esto debería conducir *"a dar más peso a los factores 'internos' y a disminuir la ponderación de los 'externos' o contextuales"* (García-Huidobro, 2006: 148). Con esa lógica se estaría logrando una selección más justa en una doble dirección. En primer término, porque el talento primaría en la selección, lo que coincide con la exigencia del bien común de la sociedad, de elegir a los mejores para tener posiciones de privilegio, puesto que lo contrario sería desperdiciar un bien que puede

mejorar la sociedad y, por ende, la vida de todos. En segundo lugar, porque una selección que privilegia el talento y esfuerzo y reduce el peso de la posición social y económica de las personas, está más alineada con el principio de igualdad de oportunidades, según el cual todos deben poder acceder a posiciones de privilegio sin que las condiciones de origen socioeconómicas, geográficas, de género u otras constituyan una limitante.

Para poner en ejecución la indicación anterior existen dos caminos. Uno es generar un sistema de ingreso a la universidad donde se asigne una incidencia muy superior a las notas de educación media, contrarrestando el peso de las pruebas de selección. Otro es buscar una réplica nacional del sistema de cuotas aplicado en otros países, entregando cuotas según tipos de educación (municipal o particular subvencionada gratuita, de financiamiento compartido y pagada) y, eventualmente, cuotas para alumnos de regiones en las universidades de mayor prestigio nacional.

Esto requeriría hacer valer el ordenamiento de los alumnos en cada curso. Por ejemplo, considerando los promedios de notas desde los colegios, pero bonificando a los establecimientos con mayor vulnerabilidad social. O bien, transformar la distribución de notas de cada establecimiento por deciles, con lo que se asigna puntaje a la posición relativa de los grupos de estudiantes en su curso y no a la nota (García-Huidobro, 2006).

Como superación de las alternativas anteriores se sugiere estudiar un sistema de conversión de las notas a un puntaje nacional, que tenga en cuenta algún mecanismo de corrección de acuerdo a la dispersión y la distribución en cada establecimiento, pero manteniendo las notas y no simplemente como un "lugar" del alumno en su curso. Se ha propuesto que en lugar de una escala única para transformar las notas en puntaje de notas de enseñanza media, se debieran crear escalas de transformación diferentes para los diferentes colegios (Gil, 2005). Una escala diferente para los egresados de colegios que tienen promedio de notas 5,3 y otra para los que tienen promedio 6,3, por ejemplo. No se requieren más de diez tablas diferentes y se podría elevar la ponderación de las notas a niveles internacionales, sin perjudicar a los alumnos de los colegios más exigentes, según la estimación de Gil (2005). Una solución en esta línea sería la mejor, ya que mantiene las notas consideradas en su contexto y evita la competencia de un alumno por situarse sobre sus compañeros en las notas, trasladando el incentivo a la obtención de buenas calificaciones.

Para el ingreso a las universidades que reciben fondos públicos (AFD), se propone como adecuada una ponderación que considere al menos en 50% a las notas de enseñanza media y en otro 50% a las pruebas de ingreso. Una medida así supone que este puntaje es determinante para otorgar el AFI (si se decide considerarlo) y que el criterio es adoptado por todas las universidades implicadas (García-Huidobro, 2006). Una propuesta interesante que se podría emular en la educación terciaria consiste en la asignación de un estímulo económico al mérito, que algunas universidades promueven entre los estudiantes de primer año ubicados en el segmento superior del aporte fiscal indirecto (AFI) y que les permite financiar parcialmente sus estudios. Esto podría mejorar los niveles de equidad y evitar el carácter regresivo del AFI, un aporte que beneficia de preferencia a las instituciones que reclutan a estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados, los que obtienen los mejores puntajes en las pruebas de selección.

3. Equidad y permanencia

Respecto a esta dimensión, se parte del supuesto que la meta a alcanzar por una política de equidad más amplia es asegurar que aquellos individuos con iguales necesidades, capacidades y potencial de permanecer en el sistema terciario tendrán un similar nivel o ritmo de progreso educativo. Por ejemplo, que todos los jóvenes que ingresan a carreras técnicas y profesionales tengan la misma posibilidad de completar sus estudios en los tiempos oficialmente establecidos, disponiendo para esto de los subsidios y becas necesarios.

a. Conclusiones de estudios que se refieren a la equidad y permanencia

Se aprecia que hay una menor retención de estudiantes de los dos quintiles más pobres (I y II), en que la permanencia al interior del sistema universitario disminuye de 40% en el primer año a 14% en el cuarto año, mientras que entre los dos quintiles más ricos (IV y V) sólo baja la participación desde 29% en el primer año a 21% en el cuarto año, según datos del PNUD (2005).

De acuerdo con algunas estimaciones citadas por González (2006), las tasas de eficiencia en la titulación han evolucionado desde 46% a 56% en las universidades públicas y de 27% a 42% en las universidades privadas

en el período 1998-2002. En otras palabras, en el caso de las universidades públicas la tasa de eficiencia de titulación es del 50% para el lustro 1998-2002, mientras que para las universidades privadas es de 37%, con un promedio global de 46% para el sistema universitario. Paralelamente, la tasa de eficiencia interna de titulación de los institutos profesionales ha aumentado desde 25% a 29% y para los centros de formación técnica de 34% a 54% en el período 1995-1999. A su vez, las universidades tuvieron una tasa de titulación que osciló entre 37% y 39% en el mismo período anterior (Uribe, 2004).

Un estudio reciente da cuenta que los principales factores asociados al rendimiento académico son las habilidades sociales, la capacidad de resolución de problemas, las redes de apoyo, la motivación y autodeterminación, así como la autoestima y autoconocimiento que tiene el estudiante de sí mismo. Para aplicar variables determinantes en la permanencia y progresión de los estudiantes se utilizaron algunos softwares como el Knowledge Discovery Database, que permiten identificar a los potenciales desertores (Ocaranza y Quiroz, 2006).

En este sentido, cabe destacar como contribución a la permanencia de los estudiantes en el sistema educacional al Programa Beca Presidente de la República que beneficia a estudiantes meritorios de la educación secundaria con situación socioeconómica desmedrada y que se mantiene para aquellos que continúan en la educación superior (Espinoza, 2002).

b. Recomendaciones y propuestas que se refieren a la equidad y permanencia

Las desigualdades de acceso a una educación de calidad podrían ser corregidas por cursos de nivelación que compensen las deficiencias de formación que traen los alumnos. Esto podría reducir la alta deserción del sistema universitario que es más elevada en los grupos de menores recursos (González, P., 2006). Por ejemplo, en Brasil el Ministerio de Educación está incentivando a entidades sin fines de lucro, de derecho público o privado, para que mantengan cursos preparatorios del ingreso universitario, orientados hacia grupos socialmente desfavorecidos. En Chile y otros países latinoamericanos se ha optado por programas propedéuticos en los primeros años de universidad para nivelar a los alumnos con deficiencias de la educación media.

Adicionalmente, se ha recomendado una mayor flexibilidad curricular para mantener perfiles de salida exigentes, pero que posibilite la adaptación de los procesos según las características de cada individuo. Esto daría como resultado que distintos alumnos y alumnas podrían conseguir lo mismo, con niveles semejantes de calidad, pero en tiempos y modos de obtenerlos distintos (García-Huidobro, 2006).

Según Gil (2002), es igualmente importante considerar en una futura política las peculiaridades de cada institución para recoger información sobre los antecedentes de los postulantes (distintas ponderaciones de las notas de enseñanza media) a las carreras e instituciones, dado que éstos pueden ser mejores predictores del futuro rendimiento de los alumnos. También resalta que junto con la eliminación del AFI, que beneficia a las universidades que captan a los postulantes con los mejores puntajes en las pruebas nacionales de selección, se debe informar tanto de la proporción de alumnos con mejores puntajes en la PSU como la de los mejores alumnos de cada curso que ingresan a cada entidad de educación superior.

En relación al estadio de permanencia, se han hecho recomendaciones a nivel macro en los ámbitos sistémico y económico. En el primero, se ha sugerido poner en práctica las siguientes iniciativas: i) promover una mejor articulación entre la educación media y superior; ii) modular los currículos; iii) favorecer la creación de salidas intermedias y considerar la articulación entre instituciones de educación superior para facilitar la movilidad y continuidad de los estudios; y iv) promover la creación de carreras cortas. En el segundo ámbito, se ha recomendado entre otras acciones: i) establecer subsidios, becas y créditos para estudiantes de los estratos de menores ingresos, con el fin de disminuir su impacto en la deserción; y ii) crear fondos concursables para realizar investigaciones y proyectos de innovación, que contribuyan a disminuir la repitencia y la deserción en la educación superior (González, L.E., 2006).

A nivel institucional y pedagógico se han formulado sugerencias para el diseño y formulación de futuras políticas, tales como: i) perfeccionar los procesos de orientación vocacional y admisión de nuevos estudiantes; ii) simplificar los procesos de titulación e incorporarlos dentro de los períodos regulares estipulados en los planes de estudio; iii) fomentar la flexibilización de los currículos; iv) promover la definición de perfiles basados en competencias y certificar competencias de modo de validar los aprendizajes logrados en las etapas

intermedias de cada carrera; v) propiciar el perfeccionamiento pedagógico de los docentes universitarios y el uso de nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje; vi) promover la creación de estudios propedéuticos y cursos remediales y de nivelación para disminuir la heterogeneidad de los estudiantes que ingresan a la universidad; vii) fomentar la creación de tutorías y sistemas de seguimiento a los estudiantes; viii) mejorar los sistemas internos de información sobre los resultados académicos; ix) impulsar el desarrollo de experiencias innovadoras, en especial aquellas que hayan demostrado su efectividad en otras instituciones; x) propiciar el mejoramiento continuo; y xi) fortalecer la capacidad de autorregulación, la acreditación de carreras y el uso responsable de la autonomía de modo de asegurar la calidad de la enseñanza (González, L.E., 2006).

4. Equidad y logros

Para esta dimensión el modelo plantea que la meta a alcanzar es asegurar que las personas con similares necesidades, capacidades y potencial debieran obtener logros académicos similares medidos en calificaciones, y estados de avance o progresión en los distintos niveles educativos.

a. Conclusiones de estudios que se refieren a la equidad y logros

Distintos estudios revelan que en Chile existe un sistema educativo altamente segmentado en todos los niveles educativos. Por ejemplo, en la enseñanza secundaria, algunas investigaciones (Redondo, Descouvrieres y Rojas, 2002a; Cox, 2004) permiten extraer conclusiones sobre la calidad de la educación y los aprendizajes, de acuerdo con los resultados de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE):

- No se ha podido neutralizar el efecto de selección de alumnos por parte de los colegios educacionales particulares pagados y subvencionados, lo que en especial afecta a los establecimientos municipales que no hacen selección.
- Los resultados escolares están determinados en gran medida por factores externos a las escuelas e internos a las familias (70%).
- Los establecimientos municipales compensan más que los particulares las condiciones socioeconómicas y familiares, en igualdad de inversión de fondos públicos. A partir de la evidencia acumulada, no parece que el mercado sea la solución a la educación: ni siquiera garantiza una mejora significativa de la eficiencia.
- Hay diferencias de resultados en los niveles de aprendizaje en las distintas regiones del país.

Se observa una clara diferenciación entre grupos sociales en materia de logros basados en regímenes de pruebas y exámenes, fenómeno visible también en mediciones internacionales en las que ha participado Chile. Quizás la más significativa ha sido la participación en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Program for International Student Assessment, PISA). En esta medición, los resultados nacionales demuestran que, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, las mayores diferencias de rendimiento se observan entre las escuelas más que al interior de éstas, y que el aspecto socioeconómico y cultural es determinante en el rendimiento de los estudiantes. Los jóvenes provenientes de familias con mayores recursos obtienen puntajes significativamente mayores que los de familias de escasos recursos. Además, el nivel socioeconómico promedio del establecimiento al que asiste cada estudiante también afecta los resultados (Baeza, 2005).

Estos estudios también ratifican que el nivel de logro alcanzado por los estudiantes es bajo. El programa PISA tuvo un resultado de 410 puntos en la escala combinada de lectura para los estudiantes chilenos en 2001, un promedio muy inferior a los 500 puntos que logran en promedio los alumnos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se aprecian resultados similares en matemáticas y ciencias (Baeza, 2005).

Los estudiantes que concurren a establecimientos secundarios privados pagados tienen un rendimiento más alto, y se distribuyen de distinta manera que los de otros establecimientos, debido al creciente aumento de la concentración de buenos alumnos en este sector. En cambio, los establecimientos particulares subvencionados disminuyen su superioridad respecto de los municipales cuando se controla el rendimiento por variables como nivel

socioeconómico, características geográficas, calidad de la labor educacional y características del establecimiento. La magnitud de esta disminución, no obstante, es distinta para cada año, asignatura y grado, y también depende de las variables disponibles (Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999).

La evidencia anterior puede interpretarse como un indicador de la no superioridad de los colegios particulares subvencionados respecto de los municipales, o evidencia de que los establecimientos municipales en los últimos años han tendido a aumentar su calidad (por ejemplo, debido a las políticas de los años noventa o como consecuencia de la maduración de las reformas de comienzos de los ochenta, destinadas a generar mayor competencia en el "mercado de la educación"). Además, es claro que el nivel socioeconómico y las condiciones geográficas de los establecimientos son muy significativas en la explicación de los buenos o malos rendimientos educacionales (Bravo, Contreras y Sanhueza, 1999).

Al analizar los resultados de las pruebas de selección para el ingreso a las universidades se observa en la Universidad de Chile –capta al segmento de egresados de la enseñanza media con mejores capacidades– que a comienzos de esta década la mitad de los estudiantes provenientes de hogares con ingresos inferiores a US\$ 500 obtuvo menos de 450 puntos en la PAA (mínimo exigido por las universidades del Consejo de Rectores para ingresar). En cambio, sólo 8% de los jóvenes que provienen de hogares con ingresos mayores a los US\$ 5.000 obtuvo un puntaje inferior a 450 puntos en la PAA. Uno de cada dos egresados de colegios particulares pagados (cerca de 12% del total) logró sobre 600 puntos en la parte matemática de la PAA. Esta proporción se reduce a uno de cada quince en el sector particular subvencionado y a uno de cada veinticuatro jóvenes en el municipal (Fontaine, 2002). La diferencia a favor de los establecimientos particulares pagados asciende a cerca de una desviación estándar en el caso de las pruebas de selección del área matemática y es levemente menor en el caso de la prueba de lenguaje (CRUCH, 2004). Esto se traduce en una repetición de desigualdades, que se reproducen de padres a hijos (Fontaine, 2002).

Bravo, Contreras y Sanhueza (1999) constataron al examinar los resultados de la PAA que la brecha de desempeño a favor de los establecimientos secundarios privados disminuía notablemente al controlar por variables socioeconómicas. Sin embargo, se hace negativa y no significativa en establecimientos privados subsidiados, y positiva pero no significativa en colegios privados pagados. Las variables socioeconómicas indican que los establecimientos con alto nivel socioeconómico (A), tienen mejores puntajes que los otros (niveles socioeconómicos B, C y D tienen coeficientes negativos). Las variables geográficas, a su vez, señalan que los establecimientos ubicados en ciudades con mejores condiciones de urbanización y accesibilidad, registran mejor rendimiento educacional. Además, mientras mejor es la labor educacional por parte de alumnos, profesores y padres, mayor es el promedio de la prueba estandarizada. Los indicadores de desigualdad del rendimiento educacional revelan una tendencia creciente de ésta hasta fines de los ochenta y decreciente desde entonces hasta fines de los noventa.

Dado que la PAA es un procedimiento estandarizado, en sus resultados se reproducen las diferencias del proceso educativo y sus condicionantes. No obstante, tampoco puede afirmarse que las exacerbaban: reflejan crudamente un sistema educacional desigual. En su diseño, la PAA considera la atenuación de los efectos de factores externos sobre las habilidades básicas de los sujetos, tratando de anular en lo posible los condicionamientos contextuales o idiosincrásicos. Por ello, dicho instrumento de medición se centra especialmente en las habilidades más que en los contenidos verbales y no verbales (Díaz et al., 1987). Por otra parte, esta situación no se ve alterada con la implementación de la Prueba de Selección Universitaria que tiene características similares a la PAA, si bien está más centrada en los contenidos programáticos.

La magnitud del efecto de un factor depende de cuáles otros están considerados en la fórmula predictiva. Se ha demostrado que el efecto conjunto de las tres pruebas que constituían la PAA (Lenguaje, Matemática e Historia de Chile) y las Pruebas Específicas (Biología, Química, Física, Matemática y Ciencias Sociales) era bastante inferior al 10%. En cuatro carreras grandes que exigían la prueba de conocimientos específicos en Matemáticas, esta tenía un efecto muy sustancial y el aporte adicional de la PAA era muy reducido (Aravena, Pino y San Martín, 2002).

Sabido es que no todos los jóvenes que terminan la educación secundaria rinden las pruebas de selección para el ingreso a las universidades (PAA y PSU), ni todos los que la toman están recién egresados. Mientras en 1999 rindieron la PAA 154.000 jóvenes, en 2006 fueron alrededor de 180.000, de los que dos tercios terminaron cuarto medio en esos años y un tercio eran rezagados. En el período estudiado, de los recién egresados que

rinden la prueba de selección, un 10% no ha cursado la enseñanza regular, porque estudió en horario vespertino o nocturno, con exámenes de validación o extranjeros. Aproximadamente dos tercios del total de alumnos que terminó cuarto medio rindió la PAA y la PSU en los años mencionados (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; González, Espinoza, Fecci, et al., 2007).

De los jóvenes que rinden la prueba de selección más de 50% no logra 500 puntos. Al analizar la escala de conversión de la prueba, se ha estimado que se necesita alrededor de un tercio de respuestas correctas para obtener 500 puntos (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Las secciones que evidencian menor porcentaje de respuestas correctas y, por ende, un menor dominio, son las de razonamiento analítico y evaluación, y la de mayor dominio es operatoria directa. Esto es preocupante, puesto que la mayoría de los problemas cotidianos exigen sobre todo capacidad de análisis y de evaluación, más que un simple ejercicio de operatoria directa (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Los resultados muestran que las notas de enseñanza media mantienen una capacidad predictiva equivalente y comparativamente alta en los procesos de admisión de 2003 y 2004 (CRUCH, 2006b).

En 2006 se creó un subsidio para costear el valor de la inscripción de la PSU destinado a estudiantes de escasos recursos, lo que permitió un incremento sustancial en el número de inscritos y postulantes en el proceso de admisión 2007 (los inscritos aumentan de 183 mil a 242 mil, y los que rinden, de 176 mil a 211 mil). No obstante, finalmente termina aumentando la matrícula levemente (de 48,9 a 49,3 mil).

Respecto a la tasa de atraso al interior del sistema universitario, la evidencia corrobora que en el caso de carreras como Ingeniería y Derecho sólo uno de cada cinco estudiantes se gradúa en un tiempo similar al estipulado por su carrera. Estos resultados coinciden con la opinión de las autoridades universitarias que indican que carreras como Ingeniería y Arquitectura ostentan altas tasas de repetición, concentradas principalmente en los primeros años en los cursos de ciencias básicas (González, L. E., 2006).

En promedio, entre 1998-2002 las áreas del conocimiento que logran un mayor grado de eficiencia en términos de tasas de titulación son educación y salud, con 73% y 63%, respectivamente, y las con menor eficiencia son derecho (21%) y humanidades (20%), siendo el promedio nacional de 46% (González, L.E., 2006).

Desde otra perspectiva, se constata que el nivel de logro de los jóvenes que no presentan grandes diferencias en cuanto al colegio de origen, constitución de la familia y nivel universitario de sus padres, estaría determinado por la preferencia en la selección de la carrera y de la institución al momento de ingresar a la educación superior, así como los puntajes de ingreso (Seguel, 2006).

b. Recomendaciones y propuestas que se refieren a la equidad y logros

En materia de recomendaciones sobre los logros educativos, Redondo, Descouvieres y Rojas (2002a) han planteado la necesidad de poner en práctica políticas educativas focalizadas para la enseñanza básica y media. Como existe el convencimiento de que los datos de las pruebas SIMCE ocultan otras variables no consideradas, se requiere avanzar, por una parte, en una política de subvención diferenciada según tipo de establecimiento y no por alumno como opera en la actualidad, que compense las desigualdades iniciales, y por otra, en una política pública que incida en las condiciones sociales de la etapa preescolar (0-6 años).

A su vez, se propone el establecimiento en la educación superior de mecanismos de detección temprana para identificar grupos de riesgo, otorgando apoyo tutorial e integral, mejorando la orientación vocacional, realizando un seguimiento de los logros, y perfeccionando la administración curricular (González, L.E., 2006).

5. Equidad en relación a los resultados

Para esta dimensión el modelo plantea que la meta que debiera consignar la política sería asegurar que aquellos individuos con iguales necesidades, capacidades y potencialidades obtengan similares resultados en términos de empleos, nivel de ingresos y poder político.

a. Conclusiones de estudios que se refieren a la equidad y resultados

Para una persona con educación superior de nivel profesional la posibilidad de estar desempleado es tres veces menor que para un egresado de carrera técnica de nivel superior y doce veces menor que para aquellos que tienen una formación inferior (Brunner y Elacqua, 2003).

La demanda de matrícula se puede ver afectada por un incremento sustantivo del stock de profesionales, lo que a mediano plazo podría redundar en una baja de los salarios. Este fenómeno se advierte, por ejemplo, en las carreras de Ingeniería Comercial y Psicología, cuyas postulaciones han disminuido, al menos en las universidades privadas (Uribe, 2004).

Los datos sobre stock de profesionales y mercado laboral indican que al menos en algunas carreras más tradicionales la concentración de profesionales jóvenes está directamente correlacionada con el nivel de ingresos que se recibe al momento de incorporarse al mercado laboral.

Un estudio reciente señaló que Chile presenta una relación de once profesionales por un técnico, mientras que para el promedio de los países de la OCDE dicha relación es de dos a uno (Brunner y Elacqua, 2003). En ese marco, el ministro de Educación manifestó a comienzos de 2005 que el nivel de formación técnica en todos los niveles del sistema educacional debía abordar seis grandes metas: establecer redes de articulación de la formación técnica; definir las competencias laborales por sectores productivos; ajustar la oferta de formación técnica superior a las competencias laborales; acreditar la calidad de las carreras de formación técnica; actualizar las especialidades de la enseñanza media técnico profesional; e impulsar la formación de docentes técnicos (Chile Califica, 2005).

A comienzos de esta década la remuneración de un profesional universitario era en promedio de US\$ 1.540 mensuales, la de un técnico de nivel superior era de US\$ 860, mientras que un egresado de la enseñanza media sólo ganaba US\$ 450 y el de la educación básica, US\$ 300 (Mizala y Romaguera, 2004). Estos datos revelan la notable tasa de retorno que implica tener estudios universitarios completos pero al mismo tiempo muestran la diferencia de ingresos entre profesionales y técnicos, lo que explica el escaso interés que suscita la formación técnica.

Se ha establecido que la condición de origen socioeconómico de los individuos puede ser un factor importante en la determinación de los ingresos al momento de insertarse en el mercado laboral. En efecto, el origen social tiene mayor incidencia que el género al estimar el nivel de ingresos que obtendría un profesional al insertarse al mercado laboral (en relación de dos a uno). El origen socioeconómico es más relevante que el desempeño académico de un profesional durante sus estudios universitarios, lo que demuestra que el mercado laboral chileno dista mucho de ser meritocrático (Núñez y Gutiérrez, 2004).

Los antecedentes recopilados reflejan, además, que existe una alta correspondencia entre la educación de los progenitores y sus hijos. Casi 90% de quienes son hijos de padres con educación superior tiene educación superior. Desde la perspectiva de la situación ocupacional, 74% de quienes sus padres trabajan en la "clase de servicios"¹⁷ termina en esa misma categoría, mientras que sólo 30% de los hijos de trabajadores manuales no calificados termina en la categoría de los servicios (Espinoza, González, y Uribe, 2008).

El efecto del origen socioeconómico sobre los salarios es más importante que el desempeño académico, lo que insinúa un restringido grado de meritocracia¹⁸ en el mercado laboral de profesionales en Chile. Sin perjuicio de lo anterior, el desempeño académico también es recompensado en algún grado, aunque esto no depende del estrato socioeconómico de origen. Una mejora marginal en el desempeño académico eleva las expectativas de ingreso del estudiante pobre en mayor magnitud que las del estudiante de origen socioeconómico alto. Por ejemplo, para igual mérito académico un estudiante promedio de ingresos bajos gana cerca de 30% a 35% menos que un estudiante promedio de ingresos altos. Es decir, al mejorar el desempeño académico se reduce la brecha.

¹⁷ La clase de servicios está conformada por aquellos que ejercen la autoridad y el conocimiento en nombre de cuerpos corporativos –más algunos elementos de la burguesía clásica (empresarios independientes y profesionales 'libres') en la medida en que no han sido todavía asimilados dentro de esta nueva formación (Goldthorpe, 1et. al., 1987).

¹⁸ Es la recompensa que reciben las personas en función de sus méritos. Esto implica que con igualdad de méritos debiera haber igual recompensa. En el mercado laboral esto significaría que los salarios estarían perfectamente determinados por la productividad.

Un trabajo de Núñez y Gutiérrez (2004) demuestra que el origen socioeconómico puede ser un factor preponderante en la determinación de salarios en el mercado laboral, sobre la base de una muestra de 420 egresados de Ingeniería Comercial de la Universidad de Chile. El orden de magnitud de la brecha salarial vinculada al origen socioeconómico es aproximadamente el doble y hasta tres veces la brecha asociada a género, raza y apariencia física reportada en otros estudios. Por ejemplo, si se consideran todos los factores relevantes incluyendo el mérito académico, un joven que reside en una comuna de altos ingresos, de estrato socioeconómico alto, proveniente de un colegio de elite y con un excelente desempeño académico en la universidad debiera tener un ingreso de \$ 1.838.000 (equivalente a US\$ 3.500).¹⁹ En contraste, un joven que reside en una comuna de bajos ingresos, de estrato socioeconómico bajo, proveniente de un colegio de alta vulnerabilidad y con un mal desempeño académico en la universidad debiera tener un ingreso de \$ 1.055.000 (equivalente a US\$ 2.000), lo que representa un 75% de su remuneración esperada.

El escaso nivel de financiamiento gubernamental destinado a los estudiantes que se matriculan en las carreras técnicas ha contribuido a que se mantengan los actuales niveles de inequidad, desincentivando la formación de técnicos superiores calificados que podrían ocupar un lugar intermedio entre los egresados de la educación media –con bajos salarios– y los profesionales universitarios, con remuneraciones bastante más elevadas (Larrañaga, 2006).

b. Recomendaciones y propuestas que se refieren a la equidad y resultados

En este plano no se detectaron recomendaciones específicas si bien existen algunos estudios referidos a la situación ocupacional de los profesionales y técnicos (por ejemplo, <http://www.futurolaboral.cl>) tal como se señaló. No obstante, el Programa Chile Califica, que se ocupa de la formación de técnicos en todos los niveles del sistema, ha planteado:

“desde la perspectiva del desarrollo productivo sectorial y territorial del país, la articulación entre educación, trabajo y economía, hace posible poner las bases de un sistema de educación y capacitación a lo largo de la vida de las personas. Este debe ser efectivo, flexible, amplio y de calidad, contemplando tanto las competencias culturales generales como el acceso a los distintos dominios de la técnica. (...) Se señala, complementariamente, que para operar un sistema de formación permanente, es estratégica la vinculación con el sector productivo. Este proceso se amplifica día a día, relevando a actores estratégicos del nivel regional, de los sectores de la formación, productivo y de los gobiernos regionales” (Canales, 2007: 4) Sacado de página web no hay N° de pagina. Ver cita bibliográfica).

¹⁹ La elite corporativa gerencial proviene de diez colegios, dos carreras y dos universidades (Núñez, 2006).

CAPÍTULO III

EL DISCURSO OFICIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR EN 1990-2006 AL TRASLUZ DE LA EQUIDAD²⁰

En este capítulo se examinan en forma separada cada uno de cinco componentes del modelo de equidad –los recursos, el acceso, la permanencia, los logros y los resultados– durante cada uno de los cuatro gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia que, como se ha señalado, son las administraciones de Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994-2000), Ricardo Lagos (2000-2006) y Michelle Bachelet (2006-2010).

Para establecer las relaciones entre el discurso de la política de educación superior y la equidad, tanto en materia de recursos como de los distintos estadios del proceso educativo (el acceso, la permanencia al interior del sistema, los logros y los resultados) se recopilaron y analizaron las siguientes fuentes documentales, todas primarias: mensajes presidenciales, documentos de política del Ministerio de Educación, programas de gobierno y estudios técnicos.

1. Equidad referida a los recursos en el plano discursivo de los gobiernos de la Concertación

El programa de gobierno del presidente Aylwin reconocía que el sistema educacional se había deteriorado de manera progresiva durante la década de los ochenta, especialmente en la educación pública en todos los niveles, y sostenía que dos iniciativas se tornaban necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades en educación superior: “a) aumento gradual del gasto público en educación, y b) revisión y mejora de los programas de becas y asistencialidad existentes a la fecha para todos los niveles educacionales” (Concertación de Partidos por la Democracia, 1989: 32).

Con este propósito, la agenda de gobierno de Aylwin desde un comienzo consideró que era urgente y necesario incrementar sustancialmente la cantidad de recursos destinada a la educación terciaria para recuperar, en parte, el nivel del gasto público ejecutado con anterioridad a 1981.

Al evaluar la situación de los estudiantes más necesitados que deseaban proseguir estudios de educación superior y sus probabilidades de tener ayuda financiera, el presidente Aylwin manifestaba lo siguiente en su primer mensaje presidencial dirigido a la nación:

“Los estudiantes de ingresos bajos y medios están teniendo serios problemas para matricularse en instituciones postsecundarias debido a que ellos no pueden pagar el costo del arancel. Pero además el acceso restringido al sistema de educación superior se explica por el deterioro experimentado por los mecanismos de ayuda estudiantil apoyados por el Estado, los cuales tradicionalmente han compensado las limitaciones socioeconómicas que afectan a los estudiantes. (...) Adicionalmente, los mecanismos de ayuda estudiantil creados [durante el gobierno de Pinochet] con el propósito de apoyar a los estudiantes que asisten a las instituciones de educación superior que reciben financiamiento estatal han estado enfrentando serios problemas financieros. Como consecuencia de ello, el sistema de crédito universitario y el programa de becas tiene un déficit de \$ 7.000 millones” (Aylwin, 1990: 90).

El enunciado anterior fue reafirmado en algunos documentos oficiales publicados en el primer lustro de la década de los noventa (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991; Ministerio de Educación, 1994), que enfatizan la necesidad de mejorar los mecanismos de ayuda estudiantil existentes, a través del incremento gradual de recursos en el sistema de crédito universitario y la creación de nuevos programas de becas.

En los inicios del gobierno del presidente Frei, la documentación oficial señalaba que era necesario mejorar los mecanismos de financiamiento de la educación existentes por intermedio de las siguientes iniciativas de corto plazo:

²⁰ Basado parcialmente en la tesis doctoral de Oscar Espinoza (2002).

“ a) Durante el año 1995 completar la regulación asociada al Fondo Solidario de Crédito Universitario y ponerlo en marcha,²¹ de manera que los recursos presupuestados para créditos estudiantiles puedan ser focalizados y distribuidos entre aquellos jóvenes de menores ingresos que merezcan acceder a esta fuente de financiamiento. Para ese fin se empleará un criterio único de acreditación para evaluar el estatus socioeconómico de los estudiantes.²² El Fondo Solidario de Crédito Universitario será ampliado a todas las universidades que reúnan los requerimientos exigidos por la acreditación.

b) Mantener activos los programas de becas que tuvieron su origen a comienzos de la década del noventa y crear nuevos programas que sirvan de estímulo a jóvenes talentosos de escasos recursos para continuar su formación en el sistema postsecundario.²³ En lo que concierne al Programa de Becas MINEDUC éste sería extendido hacia todas aquellas instituciones de educación superior que estén en proceso de ser incorporadas en el régimen de acreditación y que cumplan los otros requisitos establecidos por la ley.

c) Fomentar las donaciones de parte de los empresarios por intermedio del aumento del impuesto deducible de la base de impuestos de los donantes²⁴ y las asociaciones de ex alumnos²⁵ de modo que se permita que las universidades incrementen sus fondos de becas; se promoverá la apertura de una cuenta de ahorro bancaria para la educación superior; y, finalmente, se creará un nuevo programa de becas para apoyar a los mejores estudiantes que se gradúen de las escuelas más pobres del país”. (Concertación de Partidos por la Democracia, 1993: 112-113; Ministerio de Educación, 1994: 56).

El Fondo Solidario de Crédito Universitario fue establecido en febrero de 1994 mediante la Ley 19.287,²⁶ que introdujo tres cambios significativos en el sistema existente. En primer lugar, el artículo 18 permitió, por una parte, que las universidades suscribieran acuerdos de pagos con los estudiantes que se beneficiaran con el régimen de crédito universitario, y por otra, permitió la creación de agencias recaudadoras al interior de las universidades o que las universidades trabajaran con agencias recaudadoras externas (Consejo de Rectores, 1994: 152; *Diario Oficial*, 4 de febrero de 1994).

En segundo término, la Ley 19.287 creó un sistema único de acreditación socioeconómica, que pretendió incrementar las posibilidades de obtener crédito universitario por parte de aquellos jóvenes más necesitados y reducir el acceso a quienes pertenecían a los quintiles más ricos. Con relación a este cambio en el régimen de crédito universitario, el artículo 2 de la Ley 19.287 estableció:

“Considerando los parámetros que sean establecidos por el Ministerio de Planificación y Cooperación y tomando en cuenta las opiniones de las instituciones que provean crédito universitario, así como las opiniones de las organizaciones estudiantiles, el Ministerio de Educación creará un sistema único de acreditación socioeconómica para los estudiantes.²⁷ Dicho sistema comenzará a operar en cada institución de educación superior que tenga financiamiento público. Además, el Ministerio de Educación

²¹ El nuevo programa de crédito estudiantil anunciado en la documentación oficial reemplazó al régimen antiguo de crédito universitario a contar de 1994.

²² Aunque el Fondo Solidario de Crédito Universitario legalmente sería promulgado en 1994, la acreditación socioeconómica de los estudiantes establecida por la ley comenzó a operar en 1995.

²³ Los programas de becas fueron ampliados en 1998 (cuatro años después del anuncio hecho en la documentación oficial de gobierno), con la creación del programa de Becas Juan Gómez Millas (para estudiantes talentosos que se gradúan de escuelas secundarias públicas y privadas que reciben subsidio del Estado) y el programa de Becas para Hijos de Profesionales de la Educación.

²⁴ Hasta 50% de la cantidad de dinero donada a las universidades e institutos profesionales son deducibles de la base de impuestos de los donantes.

²⁵ No existe evidencia que demuestre que el sector privado y las organizaciones de ex alumnos hayan hecho contribuciones monetarias significativas al fondo de crédito universitario. La excepción a la regla está representada por asociaciones de ex alumnos de las Universidades de Chile y Católica, particularmente aquellas vinculadas a las escuelas de Economía e Ingeniería, que regularmente hacen donaciones para apoyar a estudiantes destacados a proseguir estudios de educación superior. Es altamente probable que existan otras experiencias similares, aunque en un número reducido, respecto de las cuales no existe información pública.

²⁶ El artículo 70 de la Ley 19.287 establece que el Fondo Solidario de Crédito Universitario será creado al interior de cada institución de educación superior que reciba financiamiento del Estado y que se constituirá, adicionalmente, por los siguientes tipos de recursos: i) los recursos distribuidos anualmente para estos propósitos en la Ley de Presupuestos; ii) las donaciones voluntarias que hagan a cada fondo las asociaciones de profesionales y ex alumnos vinculadas a la respectiva institución; y iii) otras donaciones (Consejo de Rectores, 1994: 145; *Diario Oficial*, 4 de febrero de 1994).

²⁷ Al igual que los sistemas de créditos vigentes durante la década del ochenta y el primer quinquenio de la década del noventa, el nuevo sistema de acreditación socioeconómica creado mediante la Ley 19.287 dio atribuciones a cada universidad tradicional para administrar y distribuir los créditos a través de los Fondos Solidarios de Crédito Universitario. Con ese propósito, se diseñó un instrumento simple denominado Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) para registrar toda la información requerida por los estudiantes que postularan al crédito. Tanto las necesidades económicas como una performance académica destacada fueron los principales criterios a utilizar durante el proceso de calificación para asignar los créditos. A diferencia de lo que acontecía bajo la vigencia del sistema de crédito universitario, la Ley 19.287 establece que cada institución postsecundaria, por intermedio del administrador de cada Fondo Solidario de Crédito Universitario, podrá verificar la información económica (ingreso familiar y/o ingreso personal, declaraciones de impuestos, bienes, etc.) provista por los estudiantes que postulen al crédito con el Servicio de Impuestos Internos, las administradoras de fondos de pensiones, los empleadores y otros organismos públicos y privados (Consejo de Rectores, 1994: 4).

supervisaré la forma en que opere el sistema y evaluaré periódicamente la veracidad de la información recopilada” (Consejo de Rectores, 1994: 146; *Diario Oficial*, 4 de febrero de 1994).

En tercer lugar, de acuerdo a la Ley 19.287, artículo 71, cada fondo de crédito universitario permaneció bajo el control de una universidad tradicional, lo que mantuvo las bases para una administración descentralizada de estos:

“Los recursos provenientes de la Ley de Presupuestos serán distribuidos entre los diferentes Fondos Solidarios de Crédito Universitario tomando en consideración la composición socioeconómica de los estudiantes en cada institución y la proporción de estudiantes matriculados a nivel nacional que pertenezcan a los grupos familiares de más bajos ingresos” (Consejo de Rectores, 1994: 145; *Diario Oficial*, 4 de febrero de 1994).

Consecuentemente, cada universidad pública y privada que recibía aportes fiscales directos de parte del gobierno chileno debía gestionar tres tareas en relación al Fondo Solidario de Crédito Universitario:

- mejorar la distribución y asignación de créditos entre los estudiantes;
- mejorar la recuperación de los créditos tras el egreso; y
- administrar de manera más eficiente el fondo (Consejo de Rectores, 1994: 145-154; *Diario Oficial*, 4 de febrero de 1994).

En la administración del presidente Lagos si bien hubo un incremento importante de los recursos destinados a la educación superior, a nivel del discurso el énfasis estuvo en los beneficiarios más que en los aportes fiscales, lo que aparece refrendado en las secciones referidas al acceso y permanencia al interior del sistema.

Recientemente, la presidenta Bachelet ratificó los anuncios hechos a comienzos de la década de los noventa e incluso durante la gestión del presidente Lagos, al señalar que el gobierno continuaría incrementando los recursos destinados a financiar programas de ayuda estudiantil (créditos y becas) para jóvenes de escasos recursos y de la clase media. En su primer discurso presidencial ante el Congreso Pleno afirmó que se proveería un apoyo integrado a los jóvenes que lo requirieran, que cubriera no sólo las necesidades asociadas a costos de matrícula y arancel sino también los gastos de alimentación y movilización (Bachelet, 2006: 4-5).

2. Equidad y acceso a una educación de calidad en el discurso de los gobiernos de la Concertación

Si hubiese que asociar el discurso del gobierno de Aylwin con el modelo de equidad que guía el análisis de esta investigación podría concluirse que dicha administración enfatizó principalmente el tema del acceso al sistema terciario y las dificultades que enfrentan los sectores de menores ingresos para alcanzar ese objetivo. A diferencia de lo acontecido bajo la administración de Pinochet (1973-1990), hubo un fuerte énfasis en su agenda a los sectores sociales y, particularmente, en la educación superior. Así, por ejemplo, quedó reflejado en su programa de gobierno cuando se indicaba que una de sus prioridades era:

“fortalecer los valores de la cultura democrática en las nuevas generaciones y distribuir más equitativamente las oportunidades de acceso a todos los niveles del sistema educativo” (Concertación de Partidos por la Democracia, 1989: 23). Para lograr este objetivo, el programa de gobierno de Aylwin sostenía que su administración se comprometía *“a estudiar y poner en práctica rápidamente un mecanismo financiero de apoyo a los estudiantes más pobres”* (Concertación de Partidos por la Democracia, 1989: 24).

En similar perspectiva, la Comisión de Estudio de la Educación Superior,²⁸ constituida por el gobierno a comienzos de los años noventa, argumentaba:

“(…) la sociedad debe asegurar el derecho de obtener educación superior a todos aquellos que teniendo el interés requerido, el talento y el mérito aun cuando no puedan pagar por sus estudios” (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991: 60).

²⁸ Estuvo integrada por un grupo de especialistas convocados por el presidente Aylwin para elaborar un informe que contuviera un diagnóstico del sistema de educación superior y algunas recomendaciones de políticas para este sector.

También señalaba que un mayor nivel de equidad en el acceso al sistema terciario no era posible de alcanzar en tanto existiera un alto nivel de selectividad social al interior del sistema de educación secundario. A continuación, enfatizaba la Comisión:

“Resulta evidente que la educación secundaria se ha extendido de manera significativa, abarcando alrededor de tres cuartos de los jóvenes correspondientes al grupo etario. A pesar de ello, las enormes diferencias en el background de los estudiantes y o la calidad de la educación ofertada (entre escuelas secundarias públicas y privadas) permite a los estudiantes que se gradúan de escuelas secundarias privadas conseguir un acceso más fácil al sistema de educación superior que aquellos estudiantes que se gradúan desde escuelas secundarias públicas. Consecuentemente, cualquier política orientada a incrementar la equidad en el acceso a la educación superior demanda la focalización en aquellas desigualdades educacionales existentes al interior del nivel secundario” (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991: 28).

De forma complementaria Aylwin (1990: 92) puntualizó en su primer mensaje presidencial que *“la equidad en el acceso a todos los niveles educativos debería ser balanceada con políticas fiscales y los requerimientos de otros sectores sociales [por ejemplo, salud y seguridad social]”*. En otras palabras, las políticas sociales, incluyendo las políticas educativas, continuarían siendo afectadas por las restricciones presupuestarias resultantes de los programas de postajuste estructural.

Las iniciativas propuestas en el programa de gobierno de Aylwin, elaborado en 1989, seguían plenamente vigentes al culminar su período presidencial, en 1994. En el mensaje presidencial de 1993 se aprecia que persiste la preocupación de su gobierno por incrementar la equidad en el acceso a la educación superior (Aylwin, 1993: 142).

El gobierno de Frei dio continuidad a las iniciativas y políticas sobre acceso a la educación terciaria impulsadas por la administración anterior a nivel del discurso. Desde su llegada a la presidencia existía conciencia y el convencimiento que era muy necesario promover un acceso más equitativo al sistema terciario para reducir la brecha y ser consecuente con los planteamientos trazados en el programa de gobierno y en los discursos presidenciales. Esto implicaba, fortalecer los programas de ayuda estudiantil existentes (becas y créditos) e inyectar un mayor volumen de recursos para fomentar la creación de nuevos programas de becas.

La administración Frei continuó apoyando las políticas de ayuda estudiantil del período de Aylwin destinadas a incentivar un acceso más equitativo al sistema y asegurar la permanencia y el término de los estudios, especialmente de los jóvenes de menores recursos.

Durante el primer año de gobierno de Frei se produjeron dos documentos que sustentaron la política de educación superior de su período: el primero titulado *Políticas para la Modernización de la Educación Superior Chilena* (González y Espinoza, 1994) y el segundo, derivado del anterior, *Desafíos de la Educación Superior y Políticas para su Modernización* (Ministerio de Educación, 1994). Del análisis de ambos documentos se desprende que el énfasis del discurso oficial se puso en la dimensión de equidad en relación al acceso a educación de calidad. En el primero de estos documentos se menciona entre las políticas que se propuso implementar el MINEDUC la puesta en marcha y el perfeccionamiento del sistema solidario de apoyo a los estudiantes de menores recursos, argumentando:

“Los fondos destinados a los estudiantes deben propender a generar una mayor equidad distribuyéndose entre los alumnos de menores recursos que lo ameriten, utilizando un patrón único y abierto de distribución, dondequiera que ellos cursen sus estudios” (González y Espinoza, 1994: 21).

Para llevar a la práctica esta recomendación se planteó perfeccionar el procedimiento de apoyo estatal al sistema de créditos, estableciendo un formulario único de postulación para todos los estudiantes. Como consecuencia directa de este lineamiento, se puso en marcha el sistema del Fondo Solidario de Crédito que reemplazó al régimen de crédito universitario vigente desde 1987 y se implantó el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS).

Casi en forma paralela, tras la lectura de su primer mensaje ante el Congreso Pleno, Frei manifestó su preocupación de asegurar que los jóvenes con mérito académico pero con dificultades económicas para costear sus estudios de educación superior no quedaran al margen del sistema por su situación de origen:

“(…) pondremos en plena vigencia y perfeccionaremos el sistema solidario de ayuda estudiantil, a fin de asegurar a los jóvenes meritorios que la requieran el acceso y la permanencia en el sistema. Para ello, en los próximos días se dictará la reglamentación respectiva y, para las siguientes etapas de materialización de las disposiciones de la Ley N° 19.287 sobre Fondos Solidarios, se convocará a universidades y organismos estudiantiles a contribuir con sus ideas” (Frei Ruiz-Tagle, 1994: XXI).

Reafirmando estos planteamientos, el entonces ministro de Educación José Pablo Arellano puntualizó:

“La equidad supone un compromiso tanto del país entero como de su sistema de educación superior en cuanto a ofrecer a todos los estudiantes que tengan mérito académico la posibilidad de acceder a una educación de calidad ya sea en el nivel universitario o en el técnico. (...) La promoción de la equidad en el sistema de educación superior, particularmente en las universidades públicas y en otras que reciben financiamiento público directo, es únicamente responsabilidad del Estado. El tema central que hace necesaria la intervención del Estado es la igualdad de oportunidades. Si el Estado no interviene, los estudiantes académicamente meritorios podrían verse impedidos de acceder al sistema simplemente por restricciones de carácter financiero” (Ministerio de Educación, 1997: 12-17).²⁹

Otro referente de las políticas de educación superior en el gobierno de Frei es el MECE Educación Superior, que en la práctica condensa gran parte de los lineamientos de política elaborados durante 1994. En el documento que dio origen a los fundamentos de este programa se plantea que desde la perspectiva de la equidad emergen al menos tres desafíos:

“(…) propiciar un crecimiento racional de la cobertura de la educación superior; el mejoramiento de las oportunidades de ingreso de los estudiantes de escasos recursos; y la generación de nuevas oportunidades de estudio para los jóvenes de menores ingresos a lo largo de todo el territorio y los distintos niveles del sistema. El gobierno ha comprometido y puesto en práctica la voluntad de incrementar y mejorar los mecanismos de ayudas estudiantiles. Por medio del MECE Educación Superior se llevarán a cabo los estudios necesarios para perfeccionar el sistema” (Ministerio de Educación, 1999: 5).

Sobre el fomento de la equidad en el acceso en el proyecto MECESUP se sostenía la necesidad de “apoyar el crecimiento progresivo de la equidad en el sistema, facilitando el acceso al sistema postsecundario a todos aquellos jóvenes talentosos sin importar su situación socioeconómica” (Ministerio de Educación, 1994: 51). Esta cita refleja que a nivel del discurso la administración Frei Ruiz-Tagle plantea como ejes prioritarios de la acción del gobierno la necesidad de garantizar el acceso al sistema de educación superior por parte de aquellos jóvenes con talento y dificultades socioeconómicas.

El programa de gobierno de Lagos puso en el tapete la importancia de seguir ahondando en aquellas iniciativas promovidas por sus predecesores para continuar reduciendo las brechas de inequidad en el acceso al sistema postsecundario. Argumentaba lo siguiente:

“Extenderemos el esquema de becas y créditos estudiantiles de manera que ningún joven de talento y mérito quede fuera de la enseñanza superior por motivos económicos. En las sociedades contemporáneas, la igualdad de oportunidades supone que el talento sea reconocido y pueda florecer con independencia de los medios económicos de la familia de origen. Por lo mismo, garantizaremos el acceso a la educación superior a los alumnos y alumnas cuyas familias no puedan financiarlo y que cumplan con los requisitos exigidos” (Concertación de Partidos por la Democracia, 1999: 8).

²⁹ No obstante, la retórica del discurso del ministro Arellano se contradice con el hecho que los estudiantes matriculados en instituciones de educación superior (incluyendo universidades privadas nuevas, institutos profesionales y centros de formación técnica) sin financiamiento público directo no eran elegibles para obtener crédito universitario. Asimismo, un número significativo de estudiantes con mérito académico, pero económicamente desaventajados, es discriminado y privado de ingresar al sistema postsecundario o de finalizar sus estudios debido a dificultades económicas. Sólo tres años después, en el 2000, la administración Lagos creó el Programa de Becas Nuevo Milenio, que a diferencia de otros programas de becas, premia a estudiantes que se matriculen en carreras técnicas universitarias y no universitarias (centros de formación técnica).

Tras un año de gestión, la administración Lagos sostuvo que los avances logrados en el ámbito del acceso y la equidad en el sistema de educación superior eran evidentes:

“En marzo del año 2000 se contaba con 65 mil millones de pesos para créditos y becas a los alumnos de las Universidades del Consejo de Rectores. Hoy [2001], esos 65 mil han aumentado a más de 81 mil millones (...). Esto permite que de los 200 mil alumnos de estas universidades, 130 mil tienen créditos o becas. Las becas son más de 50 mil. Esa es la magnitud del esfuerzo” (Lagos, 2001: 14).

Con posterioridad, en su primer mensaje al Congreso Pleno, Lagos expresó su preocupación por la equidad en el acceso al sistema de educación superior, como lo habían hecho sus predecesores, al plantear:

“Vamos a alcanzar la meta que señalamos en la campaña: que ningún joven quede al margen de la educación superior por razones económicas. Ampliaremos el crédito fiscal a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica. Educación superior para todos.” (Lagos, 2000: 18).

Con este anuncio por primera vez se menciona en algún documento oficial la posibilidad de ampliar el crédito fiscal a jóvenes que cursen estudios en instituciones no universitarias, lo que reviste una connotación especial por el impacto que esta iniciativa podría tener en los niveles de accesibilidad. Lagos afirmó que se requería ampliar el sistema que garantizaba becas y créditos sólo a los estudiantes de las universidades del CRUCH para tornar más equitativo el acceso:

“(...) nuestro compromiso es que todos los jóvenes de Chile que tengan la capacidad puedan ingresar a la educación superior. Por ello he instruido a la ministra de Educación para que convoque a las universidades del sector privado, que no pertenecen a dicho Consejo con el fin de establecer en conjunto un sistema que permita también a los estudiantes de esas universidades acceder a becas y créditos” (Lagos, 2001: 15).

Esta iniciativa se concretó cuatro años después, cuando a fines de 2005 se implementó el régimen de crédito con aval del Estado, que permitió a los estudiantes de escasos recursos que estudiaban o pretendían estudiar en universidades privadas sin financiamiento público directo encontrar una valiosa ayuda para el ingreso y la permanencia al interior del sistema. El gobierno de Lagos prosiguió ahondando en el tema:

“(...) los estudiantes de las otras instituciones privadas tendrán un crédito siempre y cuando dichas universidades cumplan con todas las normas de acreditación que garantizan la calidad de los títulos y grados que otorgan (...). Aquí hay dos principios [implícitos]: el principio del Estado que tiene que garantizar el acceso a los jóvenes y el segundo principio de un Estado, que tiene que garantizar la seriedad en el otorgamiento de títulos y grados que se proveen en el sistema universitario, para lo cual está dispuesto otorgar los financiamientos correspondientes” (Lagos, 2002: 32-33).

A pesar que en la Concertación había conciencia de la necesidad de programas de ayuda para apoyar el acceso de estudiantes de escasos recursos que concurren a los CFT, sólo tras once años de gobiernos de la coalición, a inicios de la administración Lagos, se tomó la decisión de comenzar el programa de Becas Milenio que financia estudios a los jóvenes que acceden a estos centros de formación técnica. Así lo planteó Lagos:

“Este año, por primera vez, con recursos públicos, entregaremos tres mil becas a estudiantes de centros de formación técnica. Tenemos un mundo paradójico. ¡Cuántos jóvenes modestos, cuyas familias no están en condiciones de afrontar una educación de cuatro, cinco o seis años como es la universitaria quisieran ir a centros de formación técnica de dos años o dos años y medio, y no pueden hacerlo porque no hay becas para ellos. Las becas están en el sistema universitario. Esto es el mundo al revés. Por ello estamos generando recursos públicos para poder satisfacer también las necesidades de los centros de formación técnica” (Lagos, 2001: 15).

El número de becas disponibles para estudiantes de centros de formación técnica se duplicó pasando de 3.000 a 6.000 (Lagos, 2002).

Como una manera de estimular el acceso a la educación superior de parte de jóvenes de escasos recursos y de clase media, el gobierno planteó que el financiamiento del acceso a través de programas de ayuda estudiantil requerirá de crecientes esfuerzos fiscales:

"(...) hoy día existen 60.000 libretas de ahorro de padres que previsoramente quieren financiar la educación de sus hijos (...). [Dicha medida] junto a otras ya implementadas, permite garantizar que ningún joven se quede atrás, cuando tiene calidad y méritos para la enseñanza superior" (Lagos, 2002: 33-34).

En torno al acceso de las nuevas generaciones a la educación superior, entendido este fenómeno como un claro sinónimo de equidad, la administración Lagos resalta:

"De cada cinco estudiantes hoy [año 2003] en educación superior, cuatro tienen padres que nunca accedieron a la educación superior. Esa es la magnitud del avance de estos años (...). Un país que da ese salto desde el punto de vista de la movilidad social, en donde el 80% de los jóvenes que hoy cursan la educación superior es primera generación, vale decir, sus padres nunca tuvieron la posibilidad que ellos tienen (...). Eso es crecer con equidad. Porque estamos dando un salto generacional como nunca antes en la historia educacional chilena" (Lagos, 2003: 4).

La cita deja en evidencia que, para el discurso de gobierno, el aumento de la equidad en el acceso al sistema terciario se estaba resolviendo con la asignación creciente de recursos para financiar los programas de becas y créditos.

Bajo el gobierno de Michelle Bachelet se insiste en la idea de propiciar mayor equidad en el acceso al sistema terciario para lo que resulta indispensable continuar inyectando recursos a los programas asistenciales (becas y créditos). Esto queda refrendado en el programa de gobierno de Bachelet:

"Debemos mejorar especialmente la equidad de acceso, con más becas y crédito universitario (...). Nuestro sistema de apoyo al financiamiento de la educación superior garantizará el financiamiento a todos los jóvenes talentosos para cubrir el costo de sus estudios en instituciones de calidad, a través de una combinación de becas, crédito, garantías públicas y subsidios al ahorro de las familias (...). (...) Los jóvenes más pobres y talentosos tendrán apoyo directo a través de becas y créditos para matrícula y becas para cubrir su mantención. Los jóvenes talentosos de clase media tendrán acceso a créditos totales y parciales de matrícula, dependiendo de sus condiciones socioeconómicas, y sus familias accederán a subsidios por el ahorro que realicen por este fin" (Concertación de Partidos por la Democracia, 2005: 18).

Para la administración Bachelet, el talento y el mérito siguen transformándose en las características esenciales de quienes deber ser apoyados para acceder a la educación superior:

"El acceso a educación superior exclusivamente en base al talento es la herramienta más poderosa de movilidad social que existe en el mundo moderno. Es condición básica para que el país aproveche efectivamente las capacidades de sus personas. Romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad y potenciar nuestro desarrollo como nación requieren asegurar a todos los jóvenes talentosos el acceso a educación superior de calidad, independientemente de su condición socioeconómica" (Concertación de Partidos por la Democracia, 2005: 18).

3. Equidad y permanencia en el discurso de los gobiernos de la Concertación

Durante el gobierno de Aylwin la Comisión de Estudio de la Educación Superior consideraba primordial ampliar las becas y créditos a todos los estudiantes con méritos académicos y que provinieran de familias de escasos recursos para asegurar su permanencia. Se indicaba que para ser elegible y obtener becas y créditos, los estudiantes debían estar matriculados en universidades públicas o privadas, en institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados o en proceso de hacerlo. Es más, según la comisión:

“(…) los programas de becas y créditos financiados por el gobierno deberían estar reservados exclusivamente para los estudiantes que se matriculasen en aquellas instituciones que se hubiesen incorporado de manera voluntaria en el proceso de acreditación sugerido en la nueva legislación” (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991: 61).

No obstante, la tarea de proveer estos fondos se hizo difícil en los primeros años de democracia, dados los altos déficits de inversión existentes en sectores sociales como salud y vivienda. La comisión propició implementar un cambio en la política educacional, para permitir a los estudiantes de un amplio rango de instituciones de educación superior obtener créditos, argumentando lo siguiente:

“Sería contradictorio desde el punto de vista de la equidad que solamente los estudiantes que se matriculan en universidades puedan disponer de un sistema de crédito universitario para cubrir los pagos de arancel (...). Tal financiamiento no sólo desincentiva a los jóvenes a proseguir estudios de nivel técnico sino que además favorece a aquellos jóvenes que provienen de las familias más ricas.³⁰ En consecuencia, es razonable esperar que cualquier política que en el futuro persiga mejorar los mecanismos de ayuda asociados a las becas y créditos debería incluir a los estudiantes que se matriculan en institutos profesionales y centros de formación técnica (...). El enunciado previo obliga a la Comisión a formular la siguiente recomendación de política: los créditos estudiantiles que se ofrezcan en el futuro deberían ser accesibles a todos los estudiantes que reúnan las exigencias requeridas no importando el tipo de institución [oficialmente reconocida] en la cual los jóvenes vayan a cursar sus estudios” (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1991: 60-61).

Bajo el gobierno de Frei también hubo una preocupación manifiesta del discurso oficial para asegurar la permanencia al interior del sistema de los jóvenes talentosos provenientes de hogares de escasos recursos. En su mensaje presidencial de 1995, Frei daba cuenta del impacto que tendrían algunas iniciativas orientadas a incrementar el número de beneficiarios del Programa de Becas MINEDUC y del crédito universitario:

“Un total de 20.000 estudiantes serán beneficiados con las becas MINEDUC en tanto que otros 70.000 jóvenes serán apoyados a través del sistema de crédito universitario (...). Junto con ello se contratará a una compañía privada que será la encargada de seleccionar a los estudiantes que reciban becas y créditos en conformidad a su situación socioeconómica” (Frei Ruiz-Tagle, 1995: 249).

Más adelante, promediando el período de gobierno de Frei se afirmaba, en relación con el apoyo económico que el Estado brindaba a los estudiantes universitarios, que durante 1996 se había mejorado la focalización del sistema de fondos solidarios de crédito a través de un proceso nacional de acreditación socioeconómica para la selección de los beneficiarios. Se había puesto en marcha un nuevo mecanismo de apoyo, orientado a alumnos de sectores medios, por la vía de préstamos concedidos a través de la banca, con una línea de crédito y subsidio CORFO, y se crearía un nuevo sistema de libretas de ahorro para la educación superior. En ese escenario se agregaba respecto de los alcances obtenidos con las iniciativas promovidas el año previo:

“Mediante el conjunto de aportes estatales para ampliar el acceso a las oportunidades de formación superior, en 1996 se benefició a 88.200 estudiantes universitarios, esto es, el 54% de los alumnos de las 25 universidades del Consejo de Rectores” (Frei Ruiz-Tagle, 1997: LXII).

Asimismo, el mensaje presidencial de 1998 reitera y destaca los avances en materia de reforzamiento de los programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) al enfatizar:

“En el nivel de la enseñanza superior, nuestro principal problema durante décadas fue el de la equidad. Mi gobierno lo ha abordado con decisión. Cada año hemos aumentado los fondos solidarios de crédito universitario, las becas de arancel y otros apoyos para los estudiantes. Sólo este año crecieron un 25% respecto al anterior. Además, a partir de 1999 entrará en vigencia la libreta de ahorro para la educación superior que permitirá a las familias –con el apoyo del Estado– enfrentar con mayor tranquilidad la formación técnica y profesional de sus hijos (...). Hemos creado las becas Juan Gómez Millas para

³⁰ Cuando la comisión hizo públicas las recomendaciones de política en 1991 existía evidencia empírica que demostraba que la mayoría de los estudiantes matriculados en los centros de formación técnica e institutos profesionales pertenecía a familias de bajos ingresos e ingresos medio bajos. Contrariamente, la mayoría de los estudiantes que concurría a las universidades tradicionales (de universidades públicas y privadas que recibían aporte fiscal directo) provenían de familias cuyos ingresos eran medio-altos y altos (Espinoza, 2002, capítulo 8).

estudiantes destacados con vocación pedagógica, habiéndose beneficiado ya más de 1.200 alumnos de las trece regiones del país, los que aumentarán hasta alcanzar 4.500 el año 2000 (...). Mi compromiso es que al iniciarse el próximo siglo ningún joven con mérito académico quede sin cursar estudios superiores por razones socioeconómicas” (Frei Ruiz-Tagle, 1998: XVIII-XIX).

Al concluir la administración Frei se entregó un balance de las políticas e iniciativas destinadas al fomento de la equidad y el fortalecimiento de los programas de ayuda estudiantil. En ese escenario, se planteó que en el período 1995-1999 los fondos destinados a programas de ayuda estudiantil se había incrementado en un 59%, beneficiando a 118.000 estudiantes si se consideraban los recursos aportados por el Ministerio de Educación y a 128.000 estudiantes incluyendo los programas de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). Entre los logros del sexenio se destacaba la focalización y ampliación de los Fondos Solidarios de Crédito Universitario y la creación de nuevos programas de becas. Agrega que para el 2000 los aportes reales serán 169% mayores que en 1989 y la cobertura de beneficiarios se habrá prácticamente duplicado (Allard, 1999).

La preocupación por la permanencia no sólo se limitó a los aspectos financieros, dado que también se introdujeron cambios curriculares tendientes a lograr una docencia de calidad centrada en el aprendizaje, que redundara en una mejora en las tasas de retención. En septiembre de 1994 el gobierno de Frei elaboró un programa de modernización y mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP), que condujo a un incremento de aportes y a la creación de nuevos programas (de ayuda estudiantil y otros), y en particular, a un nuevo marco de lineamientos de política para la educación superior. Titulado *Desafíos de la Educación Superior y Políticas para su Modernización*, el documento ratificó el compromiso de la Concertación y de la administración Frei en torno a cuatro objetivos: fomentar la equidad en el acceso, promover la calidad de las instituciones, vincular la educación superior con el desarrollo nacional e incentivar el desarrollo de la investigación y la tecnología

La administración Lagos, al igual que las anteriores de la Concertación, señaló la importancia de poner tempranamente a disposición de los niños y jóvenes mecanismos de financiamiento que les permitieran proseguir estudios de nivel superior. Esto fue refrendado en algunos mensajes presidenciales y documentación oficial al sostener que todo joven con el talento necesario tendría la posibilidad de llegar a ser profesional, independiente de sus condiciones económicas. En ese contexto, se indica:

“Hemos avanzado en esta dirección con tremenda rapidez. Este año hemos vuelto a incrementar en un 10% el crédito fiscal para los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores. Sin embargo, eso no nos satisface (...).

A las universidades privadas también llegan hijos de la clase media e hijos de familias pobres. También requieren formas de financiamiento que les permitan cursar sus estudios superiores. Para acceder a esos financiamientos (...) esas universidades deben acreditar los mejores niveles de calidad exigibles a una universidad en un mundo global” (Lagos, 2003: 15-16).

Ciertamente, al plantearse que la meta es alcanzar al universo total de jóvenes matriculados en el sistema terciario se alude indirectamente a apoyar a todos los jóvenes con necesidades y talento, sin importar si están recién comenzando sus estudios, en proceso de graduación, o en las universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica. Se asume que la permanencia constituía una prioridad a nivel del discurso aunque no se manifestara explícitamente.

En relación a las promesas hechas con anterioridad respecto al régimen de ayudas estudiantiles y el acceso a dichos mecanismos por parte de estudiantes que se matriculan en instituciones privadas, Lagos manifestaba lo siguiente durante su último mensaje ante el Congreso Pleno:

“(…) Lo que estamos haciendo es mejorar el sistema de créditos, becas y financiamiento para las universidades del Consejo de Rectores, y otorgando un aval del Estado a aquellos que están yendo a las universidades que no están en el Consejo de Rectores o a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica. Queremos llegar a los 600 mil jóvenes y no solamente a aquellos jóvenes que estudian en universidades del Consejo de Rectores” (Lagos, 2005: 8).

Las universidades que desearan acceder a fondos públicos y cuyos estudiantes quisieran optar a crédito para financiar sus estudios debían someterse al régimen de acreditación o de lo contrario estos no podrían acceder

al mecanismo. El acceso a programas de ayuda estudiantil debía de estar circunscrito principalmente a las capacidades de los estudiantes, independiente del tipo de institución en la que se hubiesen matriculado.

Poco antes de finalizar su gobierno, Lagos plantea que se han registrado avances importantes en la tramitación de los proyectos de ley que propician la certificación de la calidad de las universidades privadas, así como el financiamiento para entregar aportes a estudiantes meritorios de escasos recursos en esas instituciones, y argumenta:

“durante el año 2004 todos los jóvenes de escasos recursos que tuvieron resultados superiores a 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria recibieron beca. Más de cinco mil que con su esfuerzo lograron este apoyo” (Lagos, 2004:16).

Refrendando el aserto anterior, después se advierte:

“Tenemos la obligación, también, de ofrecerle a todo joven con talento y esfuerzo que pueda ingresar a estudiar la carrera de su vocación y en la universidad que mejor estime para hacer sus estudios. Hoy día, más de 22 mil jóvenes tienen una Beca Bicentenario (ex Beca MINEDUC), que se otorga a todos los estudiantes de bajos ingresos y que obtienen más de 600 puntos en la prueba de ingreso a la universidad” (Lagos, 2005: 9).

Bajo la administración de Bachelet, tal como ocurrió en los gobiernos de Frei y Lagos, se plantea que es imprescindible asegurar la permanencia de los jóvenes talentosos provenientes de hogares de escasos recursos y de la clase media. Los siguientes fragmentos de sus discursos dan cuenta de este propósito. Al iniciar su gobierno, Bachelet sostenía que eran significativos los logros alcanzados en permanencia en la educación superior por parte de los sectores más desprotegidos de la sociedad:

“En estos 70 días de gobierno ya estamos superando los 170 mil estudiantes con beneficios [becas y créditos]. Pero tenemos que ir más allá. De lo que se trata ahora es de implementar un sistema nacional de becas que permita ofrecer programas integrales de beneficios: becas de aranceles, pero también de alimentación, de movilización y otras formas de ayuda. En una línea: un apoyo integral para que los jóvenes puedan finalizar sus estudios superiores. (...) no quiero un Chile de compartimentos estancos, sin movilidad social. Quiero un país que premie el esfuerzo y el mérito” (Bachelet, 2006: 4-5).

Adicionalmente, durante la administración de Bachelet se contempla incorporar a los sistemas de becas, crédito y ahorro para la educación superior un seguro estudiantil que les asegure a los jóvenes continuidad en sus estudios en caso de fallecimiento o invalidez de sus padres, una medida pionera que hasta mediados de 2007 todavía no se concreta (Concertación de Partidos por la Democracia, 2005). De este modo, el discurso del gobierno de Bachelet se alinea a las dimensiones de equidad para iguales capacidades con los estadios del proceso educativo referidos a la permanencia, asimilándose en gran medida al de su predecesor.

4. Equidad y logros en el discurso de los gobiernos de la Concertación

En el ámbito de la equidad referida a logros, las referencias en los discursos oficiales durante los cuatro gobiernos de la Concertación son casi inexistentes. Esto ratifica la importancia de que esta dimensión de la equidad sea considerada a futuro por los gobiernos tanto a nivel del discurso como en la práctica.

5. Equidad referida a resultados en el discurso de los gobiernos de la Concertación

Las alusiones a la equidad referida a los resultados es mínima y casi imperceptible en los distintos gobiernos de la Concertación. Prácticamente no se menciona en discursos, mensajes, ni documentos oficiales durante los gobiernos de Aylwin, Frei y Bachelet. Sin embargo, bajo el gobierno de Lagos emerge la preocupación de generar equidad respecto a resultados asociados a la inserción de los profesionales recién egresados en el mercado laboral:

“Agregaremos un subsidio para el crédito fiscal para todos aquellos egresados que se instalen en las regiones en tareas de desarrollo local” (Lagos, 2000: 18).

6. El discurso sobre la equidad en la educación superior: algunas conclusiones

Una constatación importante del análisis de la documentación oficial del gobierno de Aylwin es que el discurso no contempla referencias a la dimensión de equidad para logro en ninguno de los estadios identificados por el modelo ni tampoco consigna alusiones al respecto para resultados (situación ocupacional, nivel de ingresos y poder político). Esto sugiere que dichos ámbitos de la equidad no fueron prioritarios al nivel del discurso. Se podría concluir que durante la gestión del primer gobierno de la Concertación el eje temático que prevaleció en el discurso oficial fue el de la equidad referida a recursos y el acceso al sistema terciario para todos aquellos jóvenes talentosos y meritorios que tuviesen dificultades socioeconómicas. Durante la administración Frei, el discurso oficial predominante estuvo asociado únicamente a la equidad referida a recursos, acceso y permanencia al interior del sistema terciario. En el gobierno de Lagos el discurso oficial en materia de equidad giró en torno a las dimensiones de equidad en el ámbito de los recursos, el acceso al sistema, la permanencia al interior del mismo y los resultados (inserción en el mercado laboral). En el período de Bachelet, la dimensión de equidad para iguales capacidades respecto a recursos, acceso y permanencia surgió como un componente nítido en el discurso oficial, con énfasis similares a los observados en las administraciones precedentes.

En síntesis, al revisar acuciosamente las declaraciones hechas por los ex presidentes Aylwin, Frei, Lagos y la actual presidenta Bachelet en los mensajes presidenciales, programas de gobierno y otra documentación oficial, y tomando como referencia el modelo de equidad presentado, se constata:

- En la equidad referida a recursos, asegurar que todos los jóvenes con las mismas necesidades tengan la misma cantidad de recursos (becas y/o créditos), como señalan las cuatro administraciones.
- En la equidad referida al acceso a educación de calidad, garantizar que todos los jóvenes con similares capacidades tengan la posibilidad de acceso a una educación de calidad. En este caso se aprecia también una preocupación manifiesta por parte de las cuatro administraciones.
- En la equidad referida a la permanencia en el sistema de educación superior, asegurar que todos los jóvenes talentosos con limitaciones socioeconómicas tengan la posibilidad de culminar sus estudios en el nivel postsecundario, se advierte a nivel de discurso una preocupación evidente por parte de las administraciones de Frei, Lagos y Bachelet.
- En la equidad referida a logros (basados en régimen de pruebas y calificaciones) se corrobora que esta no constituyó motivo de preocupación de los cuatro gobiernos, dado que a nivel de discurso no hay menciones al respecto.
- En la equidad referida a los resultados se advierte preocupación únicamente en el gobierno de Lagos. En cambio, los otros tres gobiernos concertacionistas no dejan entrever, al menos en el discurso oficial, una preocupación evidente sobre la empleabilidad y el nivel de remuneraciones de los futuros profesionales y técnicos que egresen de la educación superior.

Resulta necesario examinar en qué medida el discurso en pro de la equidad elaborado por los gobiernos de la Concertación se ha traducido en un conjunto coherente de mecanismos e iniciativas a ejecutar, materia que se aborda en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO IV

EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR AL TRASLUZ DE LA EQUIDAD³¹

1. Equidad y recursos

En este capítulo se examina como el Estado canaliza sus recursos a la educación superior y la coherencia de esto con su política en pro de la equidad. Si bien conforme al modelo de equidad correspondería en este apartado referirse aquí a los recursos financieros, sociales y culturales, dada la información disponible, el análisis de los resultados se concentra fundamentalmente en los recursos financieros.

Hacia 1980 el financiamiento público representaba alrededor del 80% de los ingresos del sector universitario, en tanto que en 2001 no alcanzaba al 30% (Espinoza, 2002). En la actualidad el financiamiento fiscal equivale al 17,3% de los ingresos totales de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH, 2006a, págs 503 y 504).

Los aportes fiscales se dan básicamente a través del Ministerio de Educación por la vía de aportes basales o directos, que corresponden al 45% de los aportes públicos entregados a las instituciones y a los cuales sólo acceden las universidades del Consejo de Rectores (incluye 16 universidades estatales y nueve universidades privadas fundadas con anterioridad a 1980). Otros fondos estatales corresponden al Aporte Fiscal Indirecto que representa 7% y está dirigido a aquellos de mejores resultados en la prueba de selección. Las ayudas estudiantiles representan 35% de los aportes y se otorgan mediante becas y créditos a los estudiantes, a través de las instituciones. Además, existe un conjunto de otros fondos estatales, en su mayoría concursables, que se otorgan para investigación y mejoramiento de las condiciones de enseñanza.

Los aportes del sector privado se canalizan básicamente a través de aranceles y matrículas que cancelan los estudiantes de las instituciones públicas y privadas, cuyo valor, en ambos casos, es del orden de US\$ 2.000 anuales. A contar de la reforma de la educación superior de 1981, se establece que los estudiantes paguen arancel puesto que la educación universitaria tiene una alta rentabilidad privada y los alumnos que llegaban a ella pertenecen mayoritariamente a los sectores más favorecidos. Esta ha sido la fuente fundamental para cubrir los gastos directos de docencia de las instituciones. El Estado garantizaría el acceso de los sectores de menores ingresos vía becas y créditos.

En los últimos años el gasto privado en educación superior alcanza a 65% del gasto total en educación superior. Como este último es asumido básicamente por las familias, la incidencia de las políticas de equidad se limita sólo a un tercio de los recursos que se gastan en educación superior (González, Espinoza, Fecci et al., 2006).

Al analizar el aporte estatal en relación al PIB entre 1999 y 2003, se observa que este ha caído 0,2%, mientras que el que hace el sector privado ha aumentado de 1,3% a 1,9% (González, Espinoza, Fecci et al., 2006). En el Cuadro 3, que muestra el aporte de recursos fiscales a la educación superior para el período 1990-2007, se advierte un crecimiento gradual pero constante de ingresos fiscales. Si se comparan las cifras de 1990 y 2007 se constata que el monto de recursos fiscales al sector terciario se ha triplicado, aunque en 2005 no se alcanzaban los niveles de inversión previos a la reforma de 1980³². Si el análisis se circunscribe a los gobiernos de la Concertación y se compara el promedio de recursos fiscales destinados a la educación superior entre los gobiernos de Aylwin (M\$ 140.110), Frei (M\$ 237.835); Lagos (M\$ 308.288) y Bachelet (M\$ 372.803) se confirma el aumento sostenido de los recursos en un 69,7%, 29,6% y 20,9%, respectivamente.

³¹ Basado parcialmente en la tesis doctoral de Espinoza (2002).

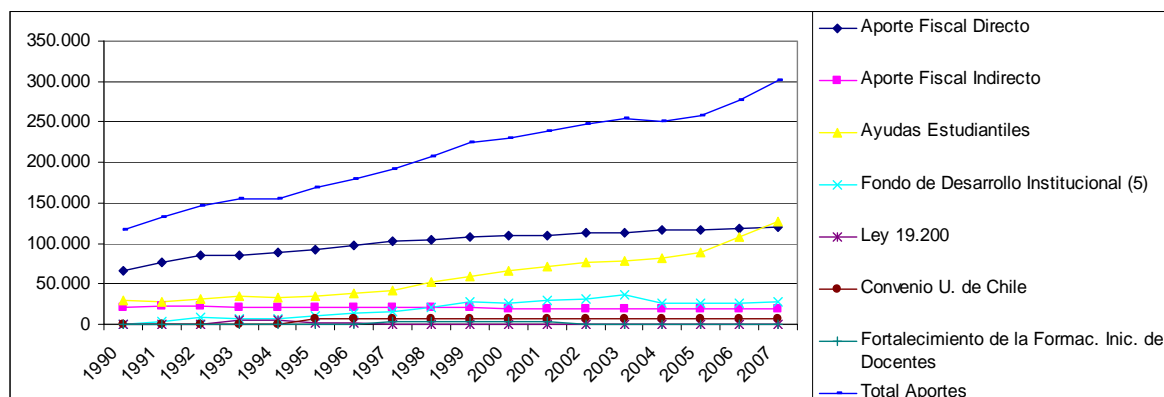
³² Véase Castro, Julio "Análisis Comparativo del Financiamiento a la Educación Superior: Universidades Estatales y Universidades Privadas con aportes 1981-1989 y 1990-1998", en CPU (2000), p.44.

CUADRO 3. RECURSOS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÍODO 1990-2005
(En miles de pesos de 2007)

AÑOS	APORTE FISCAL TOTAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR VÍA MINISTERIO DE EDUCACIÓN	EDUCACIÓN SUPERIOR	COMISIÓN NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONICYT)	FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	DONACIONES (50% APORTE FISCAL)	TOTAL APORTES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
1990-1994	677.332.324	595.193.011	88.469.994	0	16.887.715	700.550.720
PROMEDIO 1990-1994	135.466.465	119.038.602	17.693.999	0	3.377.543	140.110.144
1994-2000	1.370.240.114	1.154.730.603	204.385.187	11.124.324	56.768.238	1.427.008.352
PROMEDIO 1994-2000	228.373.352	192.455.101	34.064.198	1.854.054	9.461.373	237.834.725
2000-2006	1.801.406.961	1.517.348.413	278.051.400	6.007.148	48.318.199	1.849.725.160
PROMEDIO 2000-2006	300.234.494	252.891.402	46.341.900	1.001.191	8.053.033	308.287.527
2006-2007	677.209.849	532.305.837	144.904.012	0	6.249.661	683.459.511
PROMEDIO 2006-2007	369.393.907	290.353.918	79.039.989	0	3.408.968	372.802.875

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*.

GRÁFICO 1. APORTES ESTATALES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2007
(En millones de pesos Agosto 2007)



Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*

El Estado transfiere recursos a las instituciones de educación superior a través de mecanismos específicos, tales como: el Aporte Fiscal Directo (AFD), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), las becas y créditos para los estudiantes, y otros fondos concursables (Gráfico 1).

La comparación del promedio de inversión en educación superior en los gobiernos de Aylwin, Frei, Lagos y Bachelet por tipo de aporte muestra que el AFD crece casi un 21% en el periodo de Frei, un 14,1% adicional, en el de Lagos y 0,4% en el de Bachelet. El AFI, en cambio, pierde terreno en los tres periodos. Las ayudas estudiantiles son las de crecimiento más sostenido en los tres gobiernos (36,7% con Frei, 72,3% con Lagos y, casi 3% con Bachelet. El Fondo de Desarrollo Institucional experimenta un fuerte incremento en el gobierno de Frei, fundamentalmente por la creación del Programa MECESUP y continúa creciendo en los periodos de Lagos y Bachelet. El Convenio con la Universidad de Chile, suscrito en el periodo Frei, experimenta un fuerte crecimiento en el periodo Lagos (22,2%) y se contrae levemente con Bachelet. El

resto de los aportes pierde importancia (Ley 19.200, que era temporal, y el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes) (véase Cuadro 4).

CUADRO 4. PROMEDIO DE INVERSIÓN POR TIPO DE FINANCIAMIENTO, 1990-2007
(En millones de pesos de 2007)

ÍTEM	PROMEDIO 1990-1994	PROMEDIO 1994-2000	PROMEDIO 2000-2006	PROMEDIO 2006-2007	1994-2000/ 1990-1994	2000-2006/ 1994-2000	2006-2007/ 2000-2006
1. APOORTE FISCAL DIRECTO	82.277,16	99.463,44	113.513	113.992	120,9	114,1	100,4
2. APOORTE FISCAL INDIRECTO	22.609,55	20.942,76	18.942	18.424	92,6	90,4	97,3
3. AYUDAS ESTUDIANTILES	32.292,28	44.128,86	76.018	78222,2	136,7	172,3	102,9
4. FONDO DESARROLLO INSTITUCIONAL	5.183,37	16.329,28	32104,5	37042,2	315,0	196,6	115,4
5. LEY 19.200	1.614,18	1.186,36	0	0	73,5	0,0	
6. CONVENIO UNIVERSIDAD DE CHILE	0,00	5.838,68	7135,2	6659,1		122,2	93,3
7. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	0,00	1.810,06	347,9	0		19,2	0,0
TOTAL APORTES PROMEDIO	143.976,55	189.699,44	248060,3	254339,3	131,8	130,8	102,5

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.

Estos mecanismos tienen lógicas distintas de asignación y pesos relativos diversos en relación al presupuesto total de cada universidad. En el Cuadro 5 y el Gráfico 2 se observa la composición de los aportes fiscales asignados a educación superior en el período 1990-2007. El Aporte Fiscal Directo es la principal vía de apoyo a las instituciones del CRUCH, con un promedio de alrededor de 50%, aunque ha perdido cierta importancia en el período, bajando de 56,2% en 1990 a 40,1% en 2007.

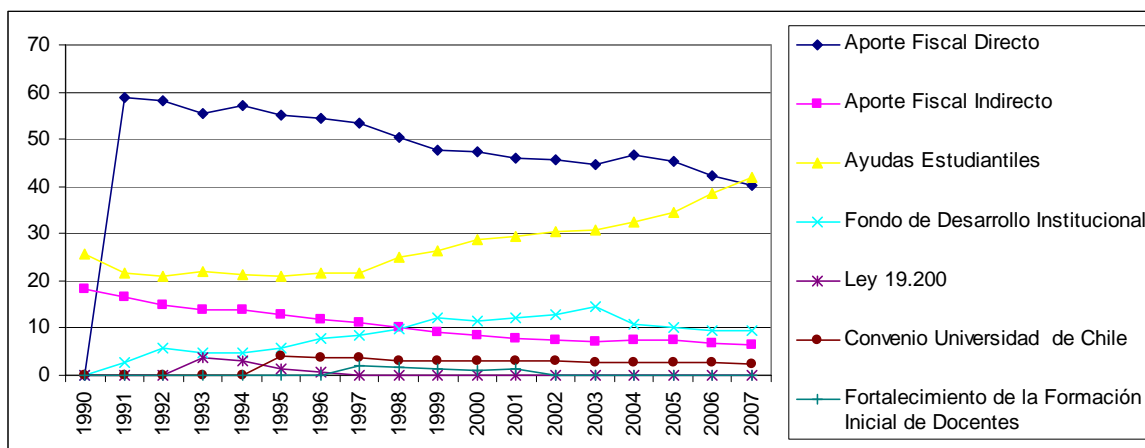
CUADRO 5. APORTES ESTATALES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRESUPUESTADOS VÍA SECTOR EDUCACIÓN EN EL PERÍODO 1990-2007
(En millones de pesos 2007, valores reales)

ITEM	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996 (b)	1997 (c)	1998(d)	1999 (e)	2000(f)	2001(g)	2002(h)	2003	2004	2005	2006	2007	
1. APORTE FISCAL DIRECTO	Mill.\$	65.774,4	77.331,2	85.118,9	86.079,6	88.827,3	92.911,0	97.511,0	102.490,2	104.571,5	107.118,3	108.935,3	110.308,8	113.513,3	113.991,9	116.784,7	116.271,8	117.539,1	120.731,2
	%Aportes	56,2	58,8	58,3	55,4	57,3	55,1	54,5	53,5	50,3	47,8	47,4	46,1	45,8	44,8	46,5	45,3	42,4	40,1
2. APORTE FISCAL INDIRECTO	Mill.\$	21.257,2	21.939,9	21.954,0	21.714,8	21.433,7	21.391,4	21.220,2	21.033,5	20.702,3	20.276,8	19.025,8	18.829,4	18.941,6	18.423,9	18.875,3	18.792,3	18.721,8	18.864,0
	%Aportes	18,2	16,7	15,0	14,0	13,8	12,7	11,9	11,0	10,0	9,1	8,3	7,9	7,6	7,2	7,5	7,3	6,8	6,3
3. AYUDAS ESTUDIANTILES	Mill.\$	30.084,4	28.667,8	30.573,0	34.357,3	32.919,8	35.067,9	38.453,6	41.566,9	52.111,5	59.171,6	65.810,9	70.560,4	76.017,8	78.222,2	81.584,9	88.724,0	107.114,8	126.628,0
	%Aportes	25,7	21,8	20,9	22,1	21,2	20,8	21,5	21,7	25,1	26,4	28,7	29,5	30,6	30,8	32,5	34,5	38,6	42,0
3.1 FONDO DE CRÉDITO	Mill.\$	30.084,4	24.565,4	17.895,9	21.942,8	18.373,0	20.654,8	24.156,1	27.395,2	35.015,7	40.113,1	45.474,2	47.285,8	51.251,0	53.278,6	54.583,9	58.677,1	66.433,4	70.042,8
3.2 BECAS MINEDUC	Mill.\$	0,0	2.977,5	6.154,1	9.130,6	12.298,2	12.273,9	12.175,7	12.068,6	13.889,3	14.066,3	13.545,7	13.078,9	13.156,9	12.797,2	14.083,8	17.230,8	23.193,3	26.474,4
3.3 LEY DE REPROGRAMACIÓN 19.083	Mill.\$	0,0	0,0	4.670,5	1.463,2	1.337,5	1.229,9	1.219,8	1.209,1	1.190,1	636,6	601,0	594,8	0,0	139,8	0,0	0,0	0,0	0,0
3.4 FONDO DE REPARACIÓN Y OTRAS	Mill.\$	0,0	1.125,0	1.852,5	1.820,7	911,1	909,3	902,0	894,1	355,4	301,4	365,7	353,0	333,8	324,7	187,5	186,7	186,0	4.608,9
3.5 BECAS DE PEDAGOGÍA	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	393,4	420,9	671,7	965,8	1.179,7	1.158,1	1.113,1	1.063,9	795,4	956,4	
3.6 BECAS JUAN GÓMEZ MILLAS	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1.267,5	3.019,9	3.971,2	5.545,2	5.867,6	5.761,3	5.902,4	5.876,5	8.112,5	8.174,1	
3.7 BECA HIJOS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	613,3	1.181,2	1.710,8	2.225,6	2.164,8	2.720,0	2.708,1	2.697,9	2.718,4	
3.8 BECA NUEVO MILENIO	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1.026,1	2.003,1	2.597,7	2.994,1	2.980,9	5.297,9	5.634,5	
3.9 BECA EXCELENCIA ACADÉMICA	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7.687,2
3.10 CRÉDITO CON GARANTÍA DEL ESTADO	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	398,3	331,2
4. FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL	Mill.\$	0,0	3.640,2	8.463,0	7.411,1	7.315,1	9.957,6	13.794,3	15.907,2	20.457,5	27.317,3	26.675,2	28.985,1	32.104,5	37.042,2	26.860,7	26.001,8	26.683,2	27.983,1
	%Aportes	0,0	2,8	5,8	4,8	4,7	5,9	7,7	8,3	9,8	12,2	11,6	12,1	12,9	14,6	10,7	10,1	9,6	9,3
5. LEY 19.200 (a)	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	5.705,8	4.505,6	2.248,3	1.115,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	%Aportes	0,0	0,0	0,0	3,7	2,9	1,3	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
6. CONVENIO UNIVERSIDAD DE CHILE	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6.928,3	6.872,9	6.812,4	6.705,1	6.617,3	6.576,3	7.092,9	7.135,2	6.659,1	7.110,2	7.115,8	7.089,1	7.142,9
	%Aportes	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,1	3,8	3,6	3,2	3,0	2,9	3,0	2,9	2,6	2,8	2,8	2,6	2,4
7. FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	Mill.\$	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3.723,0	3.297,9	3.399,8	2.638,1	3.318,3	347,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	%Aportes	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	1,6	1,5	1,1	1,4	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL APORTES		117.116,0	131.579,1	146.108,9	155.268,6	155.001,5	168.504,5	178.967,1	191.533,2	207.845,8	223.901,2	229.661,7	239.094,9	248.060,3	254.339,3	251.215,8	256.905,7	277.148,0	301.349,2
SUMA %		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
CREC. RELACIÓN A 1990		100,0	112,3	111,0	106,3	99,8	108,7	106,2	107,0	108,5	107,7	102,6	104,1	103,7	102,5	98,8	102,3	107,9	108,7

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.

- (a) Los montos para la Ley de Reprogramación, Fondo de Reparación, Ley 19.200, Ley 19.083 y Becas de Pedagogía corresponden al presupuesto del respectivo año y no necesariamente a lo efectivamente gastado.
- (b) Considera M\$ 1.528.000 (pesos de ese año) adicionales otorgados en julio para crédito universitario y M\$ 3.778.965 adicionales en el AFD.
- (c) En el Presupuesto de 1997 se incrementó vía decreto del Ministerio de Hacienda en M\$ 4.381.083 el AFD, en M\$ 1.067.336 el FDI para aportes Ley del Trabajo y considera M\$ 1.761.000 adicionales otorgados en julio para crédito universitario.
- (d) El Ítem Fondo de Desarrollo Institucional incluye M\$ 4.100.000 asignados a convenios de desempeño para el desarrollo de áreas prioritarias y M\$ 100.000 para gastos operativos. Considera M\$ 1.150.000 adicionales para el Fondo de Crédito. Incluye M\$ 2.915.243.
- (e) En 1999 el AFD incluye suplemento de M\$ 1.694.253, otorgado por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda. Incluye M\$ 2.200.000 de FDI para el Programa MECESUP, otorgado por Decreto de Hacienda 1.120. Además, un aporte Extra al FSCU de M\$ 2.989.772.
- (f) En el 2000 incluye suplemento de M\$ 2.100.000 otorgado por Decreto de Hacienda y M\$ 3.100.000 adicionales para crédito universitario.
- (g) Incluye M\$ 2.190.300 extra en el AFD y M\$ 2.000.000 adicionales al Fondo de Crédito.
- (h) Incluye M\$ 2.288.864 extra en el AFD y M\$ 3.310.000 adicionales al Fondo de Crédito.

GRÁFICO 2. COMPOSICIÓN PORCENTUAL DEL APORTE ESTATAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2007



Fuente: Basado en Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.

A continuación se detallan las características de cada mecanismo de financiamiento y el comportamiento que han tenido en el período en estudio.

a. Aporte Fiscal Directo

Establecido por el DFL 4 de 1981, el Aporte Fiscal Directo (AFD) es el mecanismo principal de traspaso de fondos basales a las instituciones de educación superior. En su creación, se postuló que la docencia directa sería financiada por el cobro de aranceles, y consecuentemente, el AFD tendría como destino inversiones complementarias, así como la promoción de investigación y extensión.

En 1982 se definió la distribución del AFD entre las instituciones mediante el Decreto Supremo N° 1.783, sobre la base de los recursos estatales que recibían las universidades del Consejo de Rectores e institutos profesionales estatales de esa época³³. El DFL 4 estableció que el aporte fiscal total crecería entre 1981 y 1986 entre 6,5% y 8,9% anual, en términos reales, cambiando su composición a Aporte Fiscal Directo; Aporte Fiscal Indirecto, asignado en base a los 20.000 mejores puntajes en la PAA; y créditos para los alumnos. La meta era que en 1986 el AFD, el AFI y el Crédito Fiscal Universitario equivaldrían a un tercio del total. No obstante, en el período 1981-1986 se alteraron las condiciones, bajándose los niveles del aporte fiscal total y cambiando su composición. Incluso más, “entre 1981 y 1990 los aportes reales totales en pesos disminuyeron desde 139,97 mil millones a 83,9 mil millones” (pesos de 1995).³⁴

Los criterios de distribución cambiaron en 1989. La Ley N° 18.768 de 1988, junto con establecer que el monto del aporte fiscal sería fijado anualmente por la Ley de Presupuestos del Sector Público, definió que la distribución se haría anualmente mediante Decreto Supremo del MINEDUC. Para ello, estableció que el 95% del monto se fijaría sobre la base de referentes históricos y el 5% restante variaría anualmente en virtud de indicadores de rendimiento y producción académica³⁵. En 1992 se perfeccionó la asignación de la parte variable incluyendo las publicaciones anuales³⁶. La creación del porcentaje a distribuir según indicadores ha implicado algunos cambios en la distribución de recursos entre las universidades, surgiendo instituciones pequeñas pero dinámicas que han captado gradualmente una mayor proporción de los recursos del AFD.

El AFD es, hasta ahora, un subsidio sobre el cual las instituciones no rinden cuenta, exclusivo para las universidades que integran el Consejo de Rectores. Es la vía más significativa de aporte fiscal, que alcanza a alrededor del 40% del total que el Fisco entrega a las instituciones de educación superior, aunque como se señaló ha ido disminuyendo gradualmente su importancia relativa entre 1990 y 2007.

En el Cuadro 6 se presenta la distribución porcentual entre las instituciones del 95% de AFD y del 5% restante, en el período 2000 - 2005, así como las diferencias en la participación en el quinquenio aludido. Se observa que los cambios a nivel del 95% del AFD son claramente menores que aquellos que afectan al 5%. En este último, se dan casos en que instituciones han variado su participación en más de 3% en el período, por ejemplo, la

³³ Los institutos profesionales se transformaron posteriormente en universidades, principalmente del Estado: Instituto Profesional de Iquique (actual Universidad Arturo Prat), Instituto Profesional de Santiago (actual Universidad Tecnológica Metropolitana), Instituto Profesional de Chillán (actualmente sede de la Universidad Bío Bío), Instituto Profesional de Valdivia (actualmente forma parte de la Universidad Austral), Instituto Profesional de Osorno (actual Universidad de Los Lagos), y la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) y la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso (actual Universidad de Playa Ancha).

³⁴ Véase Méndez (1996) “Análisis del Sistema de Financiamiento de la Educación Superior”, en *Estudios Públicos*, N° 61.

³⁵ El 95% se entregaría a las universidades del Consejo de Rectores e institutos profesionales estatales en la misma proporción del aporte que habían recibido en 1988 en tanto que el otro 5% se distribuiría entre las universidades e institutos profesionales de acuerdo a un modelo de asignación de recursos, en base a indicadores anuales de eficiencia. Se estableció, además, que en los años posteriores a 1989, las sumas que hubiesen correspondido a cada universidad e instituto profesional en el año inmediatamente anterior, serían la base para aplicar los porcentajes antes indicados, respecto de cada una de esas instituciones, en el año respectivo. Con ese 5% la idea era incentivar a las instituciones a mejorar su planta académica, aumentar su dinamismo en la obtención de fondos externos, elevar su capacidad de investigación y de difusión de los resultados. Se señaló que el 5% sería asignado considerando los siguientes indicadores asociados al nivel y mejoramiento académico de esas instituciones: i) alumnos de pregrado / número de carreras de pregrado (15%); ii) alumnos de pregrado / total de jornadas académicas equivalentes (20%); iii) jornadas académicas completas equivalentes con grado de magíster y doctor / total de jornadas académicas completas equivalentes (30%); iv) número de proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y otros organismos / total de jornadas académicas completas equivalentes (15%); v) número de publicaciones en revistas científicas de reconocimiento internacional / total de jornadas académicas completas equivalentes (20%).

³⁶ En 1992 se modificó el cálculo del 5% en lo que dice relación con las publicaciones (Decreto N° 116 del MINEDUC de 1992) y también en las ponderaciones relativas: i) número de alumnos de pregrado / número de carreras de pregrado (25%); ii) número de alumnos de pregrado / total de jornadas académicas equivalentes (2,5%); iii) jornadas académicas completas equivalentes con grado de magíster y doctor / total de jornadas académicas completas equivalentes (12,5%); iv) número de proyectos financiados por FONDECYT y otros organismos / total de jornadas académicas completas equivalentes (20%); v) número de publicaciones resultantes de la suma del total de las publicaciones en revistas científicas de reconocimiento internacional más 1/3 del número de publicaciones incorporadas en revistas integrantes de la Biblioteca Científica – Scielo Chile / total de jornadas académicas completas equivalentes (40%).

Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica del Norte con pérdidas de 4,8% y 3,6%, respectivamente, versus la Universidad Técnica Federico Santa María o la Universidad de Atacama, con mejoras de 3,3% y 3,6%.

CUADRO 6. PARTICIPACIÓN EN EL APOORTE FISCAL DIRECTO DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2000-2005
(En porcentajes)

INSTITUCIÓN	2000		2005		2000-2005	
	95%	5%	95%	5%	95%	5%
Universidad de Chile	22,9	16,0	21,5	15,2	-1,4	-0,9
Pontificia Universidad Católica de Chile	13,0	17,3	13,2	12,4	0,3	-4,8
Universidad de Concepción	8,0	5,4	7,6	5,7	-0,3	0,3
Universidad Católica de Valparaíso	5,2	4,6	5,5	5,6	0,3	1,0
Universidad Técnica Federico Santa María	4,1	3,4	4,5	6,7	0,4	3,3
Universidad de Santiago de Chile	7,2	6,6	6,9	8,2	-0,2	1,5
Universidad Austral de Chile	5,6	3,9	5,2	6,4	-0,4	2,6
Universidad Católica del Norte	4,7	7,7	4,9	4,1	0,2	-3,6
Universidad de Valparaíso	2,6	1,4	2,3	1,0	-0,3	-0,4
Universidad de Antofagasta	2,5	1,9	2,2	1,1	-0,3	-0,8
Universidad de la Serena	2,1	1,7	2,1	1,6	0,0	-0,1
Universidad de Bio Bio	2,1	1,4	2,0	2,2	-0,1	0,7
Universidad de la Frontera	2,2	2,1	2,2	1,9	-0,1	-0,2
Universidad de Magallanes	1,1	1,4	1,1	0,6	0,0	-0,8
Universidad de Talca	3,6	9,6	4,7	8,5	1,1	-1,1
Universidad de Atacama	1,2	0,7	1,0	4,4	-0,2	3,6
Universidad de Tarapacá	3,0	2,2	3,2	3,8	0,2	1,6
Universidad Arturo Prat	0,9	1,1	1,3	2,6	0,4	1,5
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	3,2	1,6	2,9	1,5	-0,3	-0,1
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1,0	0,5	1,1	1,3	0,1	0,7
Universidad Tecnológica Metropolitana	1,2	3,2	1,4	1,1	0,3	-2,1
Universidad de Los Lagos	1,3	2,8	1,3	1,2	0,0	-1,5
Universidad Católica de Maule	0,5	2,0	0,7	1,1	0,2	-1,0
Universidad Católica de la Santísima Concepción	0,5	0,9	0,6	0,7	0,1	-0,2
Universidad Católica de Temuco	0,4	0,5	0,5	1,2	0,1	0,7
Total Asignado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	--	--

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*.

La concentración del AFD en las universidades del Consejo de Rectores genera fuertes inequidades en el sistema, dado que, como se señaló, *equidad implica no solo reconocer que toda persona independientemente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades, sino que también, la existencia de un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados*, los aportes del Estado debieran estar directa e indirectamente relacionados con las características socioeconómicas y culturales de, en este caso, los potenciales usuarios de la educación superior. Se debieran garantizar los recursos necesarios para que un estudiante con potencial que termina la educación secundaria, pueda pasar las barreras de acceso a la educación superior de calidad, que él seleccione, y asegurar su titulación en tiempo razonable. Asimismo, que los recursos aportados por el Estado se destinen a generar las condiciones para que los estudiantes con ciertas debilidades en su formación previa puedan acceder a programas especiales de nivelación que les permitan cumplir con los requisitos académicos establecidos.

Este fenómeno de concentración del AFD en las universidades del Consejo de Rectores impide que los IP o CFT acreditados puedan contar con los recursos para dar esa garantía de nivelación a sus alumnos. Incluso si la causa fuese el desarrollo de labores de extensión y de investigación de calidad, esta misión tampoco es exclusiva de estas universidades.

Lo anterior genera incentivos perversos puesto que obliga a los estudiantes a intentar acceder y avanzar académicamente en las universidades con mejores condiciones para estudiar, en especial, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Así, difícilmente se podrá revertir el fenómeno de la pirámide invertida entre la formación de técnicos de calidad versus profesionales universitarios.

b. Aporte Fiscal Indirecto

Dirigido a todas las instituciones que pertenecen al sistema de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) se entrega como un monto por alumno como incentivo a las entidades que reclutan a los estudiantes que obtienen los mejores 27.500 puntajes en las pruebas nacionales de admisión, rendidas por alrededor de 180.000 personas.

Fue creado en 1981 como un mecanismo para incentivar el mejoramiento de la calidad de la educación al impulsar a las universidades a competir por captar a los “mejores” estudiantes. Con el propósito de ampliar la competencia y el incentivo a la “calidad”, en 1988 la Ley N° 18.768 estableció que desde 1990, el AFI sería aplicable también a los alumnos que se matricularan en institutos profesionales y centros de formación técnica. Actualmente se asigna según cinco tramos, con una cantidad aproximada de 20% de los alumnos en cada uno. El tramo 1 va de 591,5 a 609 puntos; el tramo 2, de 609,5 a 630,5; el tramo 3, de 631 a 655; el tramo 4 de 655,5 a 690,5, y el tramo 5, de 691 a 829,5 puntos (Cuadro 7).

El AFI varía según el puntaje del alumno matriculado. Por ejemplo, en 2005, el monto total de Aporte Fiscal Indirecto fue de M\$ 17.695.239. Los alumnos del tramo 1 aportaban \$ 102.614 a la institución donde se matriculaban, mientras que los del tramo 5, \$ 1.231.373 (Cuadro 7). Esto obviamente significa un gran estímulo para las instituciones por captar los mejores alumnos. Los alumnos matriculados del tramo 2 aportaban tres veces más que los del tramo 1, siendo de seis, nueve y doce veces el aporte del tramo 1, respectivamente, para los tramos siguientes.

El AFI ha perdido importancia como instrumento de apoyo a las instituciones de educación superior, pasando de 18,2% en 1990 a 6,3% en 2007.

CUADRO 7. MONTOS POR ALUMNO SEGÚN TRAMO DE AFI, 2005

TRAMO	PUNTAJE PSU		N° DE ALUMNOS		PONDERACION Por Tramo	MONTOS POR ALUMNO (\$)
	Desde	Hasta	POR TRAMO			
			N°	%		
1	591,5	609,0	5.299	19,2	1	102.614
2	609,5	630,5	5.630	20,4	3	307.843
3	631,0	655,0	5.536	20,1	6	615.686
4	655,5	690,5	5.527	20,0	9	923.530
5	691,0	829,5	5.608	20,3	12	1.231.373
TOTAL	-.-	-.-	27.600	100,0	-.-	-.-

Fuente: Procesamiento de los autores de Base de datos AFI 2005 de Consejo Superior de Educación,

Nota: Recursos distribuidos por el Ministerio de Educación en 2005 según la matrícula de los 27.500 mejores puntajes de la PSU rendida en diciembre del 2003, cuyo ingreso a las instituciones se produjo en 2004.

Desde el punto de vista de la equidad es interesante examinar a qué instituciones ingresan estos alumnos y en qué medida los CFT e IP han logrado captar alumnos con AFI. Se observa que en 2005, el 98% de los 27.600 alumnos que generaron Aporte Fiscal Indirecto fueron a las universidades, variando el porcentaje de 96,7% a 99,8% del tramo 1 al tramo 5 (Cuadro 8). Esto significa que haber abierto la posibilidad de AFI para los CFT e IP no ha cambiado substancialmente la situación: claramente los mejores alumnos prefieren ir a las universidades.

CUADRO 8. DISTRIBUCIÓN DEL APOORTE FISCAL INDIRECTO POR TIPO DE INSTITUCIÓN
(Alumnos matriculados en 2005 con PSU rendida en 2004)

TIPO DE INSTITUCIÓN	TRAMO 1	TRAMO 2	TRAMO 3	TRAMO 4	TRAMO 5	TOTAL
	591,5 - 609,0	609,5 - 630,5	631,0 - 655,0	655,5 - 690,5	691,0 - 829,5	
CFT	32	26	5	8	4	75
IP	145	88	69	35	8	345
UNIVERSIDAD	5.122	5.516	5.462	5.484	5.596	27.180
TOTAL	5.299	5.630	5.536	5.527	5.608	27.600
%	19,2	20,4	20,1	20,0	20,3	100,0
CFT	0,6	0,5	0,1	0,1	0,1	0,3%
IP	2,7	1,6	1,2	0,6	0,1	1,3%
UNIVERSIDAD	96,7	98,0	98,7	99,2	99,8	98,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Procesamiento de los autores de Base de datos AFI 2005 de Consejo Superior de Educación,

Los cambios se han producido al interior del sistema universitario al haber progresivamente más competencia entre las universidades. Más del 20% de los alumnos con AFI acuden universidades privadas sin financiamiento público directo, como se observa en el Cuadro 9. Más del 25% de los alumnos con AFI van a la Universidad de Chile (13,42%) y Pontificia Universidad Católica de Chile (11,66%), mientras que las universidades de Concepción, Católica de Valparaíso y de Santiago captan cerca de 7%. Distantes están las universidades privadas sin financiamiento público directo; de estas, las que más captan son la universidades Andrés Bello (3,65%) y Diego Portales (3,45%).

CUADRO 9. DISTRIBUCIÓN DEL AFI POR UNIVERSIDAD Y POR TRAMO, 2005

INSTITUCIONES	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR TRAMO					TOTAL ALUMNOS	%
	TRAMO 1	TRAMO 2	TRAMO 3	TRAMO 4	TRAMO 5		
Universidad de Chile	100	225	559	1.136	1.683	3.703	13,42
Pontificia Universidad Católica de Chile	95	202	457	828	1.637	3.219	11,66
Universidad de Concepción	450	466	441	389	395	2.141	7,76
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	430	519	462	411	163	1.985	7,19
Universidad de Santiago de Chile	400	470	476	379	192	1.917	6,95
Universidad de Valparaíso	304	303	275	193	143	1.218	4,41
Universidad Técnica Federico Santa María	50	96	189	298	288	921	3,34
Universidad Tecnológica Metropolitana	304	278	207	102	23	914	3,31
Universidad Austral de Chile	186	203	169	131	89	778	2,82
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	158	165	139	93	31	586	2,12
Universidad de Talca	128	136	135	116	51	566	2,05
Universidad de La Frontera	127	130	112	95	96	560	2,03
Universidad Católica del Norte	131	123	110	65	88	517	1,87
Universidad del Bío-Bío	134	108	83	54	20	399	1,45
Universidad de La Serena	124	118	84	52	12	390	1,41
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	138	98	53	37	10	336	1,22
Universidad Católica del Maule	91	88	53	53	45	330	1,2
Universidad de Antofagasta	60	53	60	58	61	292	1,06
Universidad Católica de la Santísima Concepción	84	61	18	15	48	226	0,82
Universidad Católica de Temuco	51	52	33	16	5	157	0,57
Universidad de Tarapacá	52	39	24	20	6	141	0,51
Universidad Arturo Prat	17	27	26	12	3	85	0,31
Universidad de Magallanes	31	14	18	6	4	73	0,26
Universidad de Los Lagos	29	19	15	5	2	70	0,25

Universidad de Atacama	15	14	10	3	2	44	0,16
TOTAL UNIVERSIDADES DEL CONSEJO RECTORES	3.689	4.007	4.208	4.567	5.097	21.568	78,14
Universidad Nacional Andrés Bello	325	293	192	137	61	1.008	3,65
Universidad Diego Portales	219	254	277	166	35	951	3,45
Universidad Mayor	153	145	137	137	91	663	2,4
Universidad Adolfo Ibáñez	60	108	143	132	64	507	1,84
Universidad de Los Andes	72	90	89	84	105	440	1,59
Universidad del Desarrollo	112	104	74	53	72	415	1,5
Universidad Finis Terrae	52	91	82	57	23	305	1,11
Universidad San Sebastián	54	47	45	41	15	202	0,73
Universidad Central de Chile	49	58	35	12	2	156	0,57
Universidad del Mar	44	43	28	27	8	150	0,54
Universidad Santo Tomás	67	56	19	8	0	150	0,54
Universidad de Las Américas	46	40	20	15	7	128	0,46
Universidad Alberto Hurtado	36	33	20	7	1	97	0,35
Universidad del Pacífico	14	22	21	8	4	69	0,25
Universidad Tecnológica Vicente Pérez Rosales	15	16	11	8	5	55	0,2
Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis	18	20	11	5	0	54	0,2
Universidad de Viña del Mar	21	16	7	3	0	47	0,17
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC)	14	13	10	7	2	46	0,17
Universidad Autónoma del Sur	20	15	7	2	1	45	0,16
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	13	5	15	3	2	38	0,14
Universidad La República	14	11	2	3	0	30	0,11
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	9	3	2	0	0	14	0,05
Universidad Bolivariana	2	6	1	0	0	9	0,03
Universidad Internacional Sek	0	7	1	0	0	8	0,03
Universidad Mariano Egaña	1	3	2	1	1	8	0,03
Universidad de Ciencias de la Informática	2	3	2	0	0	7	0,03
Universidad Marítima de Chile	1	2	1	1	0	5	0,02
Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	0	4	0	0	0	4	0,01
Universidad Europea de Negocios	0	1	0	0	0	1	0
TOTAL UNIVERSIDADES PRIVADAS FUERA DEL CRUCH	1.433	1.509	1.254	917	499	5.612	20,33
TOTAL	5.122	5.516	5.462	5.484	5.596	27.180	100,00

Fuente: Procesamiento de los autores de Base de datos AFI 2005 de Consejo Superior de Educación

De los 27.180 estudiantes con AFI en las universidades, 17.764 (65%) se concentran en trece carreras, 49% en las universidades del Consejo de Rectores y 16% en otras universidades privadas (Cuadro 10), principalmente, en Ingeniería Civil, carrera que concentra el 14,3% de los alumnos con AFI.

Existe una alta asociación entre puntaje alcanzado y nivel socioeconómico. Al analizar estas trece carreras se observa que la composición en los puntajes obtenidos entre las carreras varía fuertemente. El 58,2% de los alumnos con AFI en Medicina pertenecen al tramo 5, el 43,9% de los de Odontología y el 26,2% de los de Ingeniería Civil, todas carreras que concentran a alumnos de buen nivel socioeconómico. La proporción de alumnos que alcanzan puntajes del tramo 5 baja a 3,1% en Educación y 9,4% en Enfermería. Claramente entonces, desde el punto de vista de la equidad, el AFI no contribuye a alcanzar las metas planteadas por los respectivos gobiernos en esta materia, por lo que sus recursos debieran reasignarse a canales potencialmente más equitativos.

CUADRO 10. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS CON AFI POR CARRERA EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES Y PRIVADAS NO CRUCH, 2005

CARRERAS	PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL CONSEJO DE RECTORES					TOTAL ALUMNOS DEL CONSEJO DE RECTORES	PRIVADAS NO CRUCH					TOTAL ALUMNOS U. PRIVADAS	TOTAL					TOTAL ALUMNOS POR CARRERA	
	TRAMO 1 591,5-609	TRAMO 2 609,5-630,5	TRAMO 3 631-655	TRAMO 4 655,5-690,5	TRAMO 5 691-829,5		TRAMO 1 591,5-609	TRAMO 2 609,5-630,5	TRAMO 3 631-655	TRAMO 4 655,5-690,5	TRAMO 5 691-829,5		TRAMO 1 591,5-609	TRAMO 2 609,5-630,5	TRAMO 3 631-655	TRAMO 4 655,5-690,5	TRAMO 5 691-829,5		
INGENIERÍA CIVIL	458	560	672	759	988	3.437	109	115	124	117	45	510	567	675	796	876	1.033	3.947	14,30
DERECHO	198	251	313	420	313	1.495	161	161	176	75	7	580	359	412	489	495	320	2.075	7,52
EDUCACIÓN	606	540	392	204	60	1.802	66	49	21	13	1	150	672	589	413	217	61	1.952	7,07
ENFERMERÍA	185	223	246	213	80	947	102	122	94	91	52	461	287	345	340	304	132	1.408	5,10
INGENIERÍA COMERCIAL	144	147	130	180	421	1.022	92	122	67	71	13	365	236	269	197	251	434	1.387	5,03
MEDICINA	0	2	7	83	726	818	77	112	145	137	57	528	77	114	152	220	783	1.346	4,88
ARQUITECTURA	106	154	162	213	211	846	61	72	51	26	11	221	167	226	213	239	222	1.067	3,87
PSICOLOGÍA	117	130	131	135	131	644	89	139	87	63	10	388	206	269	218	198	141	1.032	3,74
BACHILLERATO	79	78	158	281	272	868	84	40	21	10	1	156	163	118	179	291	273	1.024	3,71
KINESIOLOGÍA	41	76	103	164	86	470	16	37	56	135	243	487	57	113	159	299	329	957	3,47
PERIODISMO	55	57	83	98	63	356	59	51	52	28	5	195	114	108	135	126	68	551	2,00
DISEÑO	76	63	68	83	69	359	45	49	48	15	8	165	121	112	116	98	77	524	1,90
ODONTOLOGÍA	3	11	31	113	215	373	45	42	22	10	2	121	48	53	53	123	217	494	1,79
SUBTOTAL	2.068	2.292	2.496	2.946	3.635	13.437	1.006	1.111	964	791	455	4.327	3.074	3.403	3.460	3.737	4.090	17.764	64,36
% DEL TOTAL DE ALUMNOS CON AFI	39%	41%	45%	53%	65%	49%	19%	20%	17%	14%	8%	16%	58%	60%	63%	68%	73%	64%	

Fuente: Procesamiento de los autores de Base de datos AFI 2005 de Consejo Superior de Educación

Al examinar la proporción de estudiantes nuevos por carrera que aportan AFI a su institución se observa en el Cuadro 11 que en las universidades del Consejo de Rectores, prácticamente todos los alumnos de primer año de Medicina aportan AFI (99,4%), seguido por Enfermería, donde nueve de cada diez alumnos tienen AFI. En cambio, en carreras como Pedagogía sólo uno de cada tres alumnos matriculados genera AFI a las instituciones que los albergan.

CUADRO 11. PORCENTAJE DE ALUMNOS CON AFI POR CARRERA EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2005

CARRERAS	TRAMOS					ALUMNOS AFI CRUCH	MATRÍCULA PRIMER AÑO 2006	%
	TRAMO 1	TRAMO 2	TRAMO 3	TRAMO 4	TRAMO 5			
MEDICINA	0	2	7	83	726	818	823	99,39
ENFERMERÍA	185	223	246	213	80	947	1048	90,36
BACHILLERATO	79	78	158	281	272	868	978	88,75
DERECHO	198	251	313	420	313	1495	1905	78,48
KINESIOLOGÍA	41	76	103	164	86	470	602	78,07
ODONTOLOGÍA	3	11	31	113	215	373	531	70,24
ARQUITECTURA	106	154	162	213	211	846	1205	70,21
PSICOLOGÍA	117	130	131	135	131	644	927	69,47
PERIODISMO	55	57	83	98	63	356	619	57,51
INGENIERÍA CIVIL	458	560	672	759	988	3437	6243	55,05
INGENIERÍA COMERCIAL	144	147	130	180	421	1022	2045	49,98
DISEÑO	76	63	68	83	69	359	876	40,98
EDUCACIÓN	606	540	392	204	60	1802	5707	31,58

Fuente: Procesamiento de los autores de Base de datos AFI 2005 de Consejo Superior de Educación

Como indica la evidencia, el AFI tiene un carácter regresivo dado que lo reciben preferentemente estudiantes provenientes de establecimientos particular pagados, que son quienes alcanzan los mejores puntajes en las pruebas de selección. Por tanto, y a fin de ser consecuentes con la política en pro de la equidad, el AFI debiera ser eliminado y estos recursos destinados a acciones afirmativas orientadas a los sectores más desaventajados.

c. Ayudas estudiantiles

Existe una diversidad de ayudas estudiantiles dirigidas a los alumnos de las instituciones de educación superior. Por un lado, está el sistema de crédito universitario creado en 1981, vigente hasta hoy con algunas modificaciones. Este régimen de ayuda, restringido sólo a estudiantes matriculados en las universidades del Consejo de Rectores, fue prácticamente el único existente en la década de los ochenta para solventar gastos de matrícula y arancel. Además, persiste hasta el presente la beca Presidente de la República, de carácter complementario y que provee apoyo para gastos de mantención como alimentación y transporte.

Desde 1991 los gobiernos de la Concertación han creado de manera gradual y progresiva nuevos programas de becas y créditos tendientes al logro de mayor equidad en el acceso y la permanencia en el sistema. Las ayudas estudiantiles ganaron importancia como instrumento de apoyo al desarrollo de la educación superior, pasando de un 25,7% en 1990 a 42% en 2007 (Cuadro 12).

En 2007 están vigentes quince programas de ayuda estudiantil para estudios en educación superior (doce programas de becas³⁷ y tres programas de créditos). Las becas varían según tipo, monto y administración del beneficio que entregan, así como la población objetivo. No todas están dirigidas a la educación superior, ni son exclusivas de la educación universitaria (véase Cuadro A-5, Anexo).

Entre los programas de becas, se pueden mencionar los siguientes según la fecha de creación:

³⁷ La beca Mantención de Exonerados creada en 1991 y destinada a jóvenes provenientes de familias que sufrieron exoneraciones o el exilio fue descontinuada en 1999.

- **Beca Presidente de la República**, dependiente del Ministerio de Interior, fue creada en 1981 y está orientada a estudiantes destacados que ingresan a la educación superior. Consiste en una beca de mantención que asciende a aproximadamente una unidad tributaria mensual (\$ 33.000).
- **Beca Bicentenario (ex MINEDUC)**, creada en 1991 y destinada a incentivar a los estudiantes de más bajos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior. Las distribuye el Estado entre alumnos meritorios de escasos recursos para el pago del arancel de las carreras de las universidades del Consejo de Rectores.
- **Beca para víctimas de violaciones a los derechos humanos**, creada en 1992 y destinada a compensar a quienes sufrieron la trasgresión de sus derechos fundamentales en la dictadura.
- **Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama)**, creada en 1994 con el propósito de contribuir a que los estudiantes de zonas aisladas sigan sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, sean de educación superior, enseñanza técnica profesional, educación especial o diferencial, como también de instituciones y centros formadores de personal de la Fuerzas Armadas, de Orden y de Seguridad.
- **Beca Indígena**, creada en 1995 y destinada a facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes indígenas de enseñanza básica, media y superior.
- **Beca Juan Gómez Millas**, creada en 1998 y orientada a apoyar a estudiantes de buen rendimiento, egresados de establecimientos de enseñanza media municipal, particulares subvencionados y corporaciones educacionales (independientemente del año de egreso), que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que pretendan continuar estudios superiores en alguna institución de educación superior del CRUCH o en una privada con plena autonomía (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica). Estas becas benefician hasta por un millón de pesos anuales a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y en condiciones socioeconómicas deficitarias. Desde 2006 se hizo extensiva a alumnos extranjeros de comprobada necesidad económica. Estos deben cumplir con requisitos de admisión de calidad académica asimilables a los puntajes de la PSU en las universidades chilenas.
- **Beca para Estudiantes Destacados/as que Ingresan a Pedagogía**, creada en 1998 y orientada a incentivar a alumnos de buen rendimiento para que ingresen a Pedagogía. Benefician hasta por un millón de pesos anuales a estudiantes meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias que optan por carreras del área pedagógica;
- **Beca para Estudiantes Hijos/Hijas de Profesionales de la Educación**, creada en 1999 y destinada a apoyar a los hijos de profesionales de la educación y del personal co-docente, que se desempeña en establecimientos educacionales regidos por el DFL (Ed.) N° 2 de 1996, y por el Decreto Ley N° 3.166 de 1980, para que continúen estudios superiores. Entregan un beneficio de medio millón de pesos anuales a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias, hijos de profesionales de la educación.
- **Beca Nuevo Milenio**, creada en 2001 para apoyar la continuación de estudios técnicos de nivel superior o carreras profesionales en institutos profesionales, de egresados de la enseñanza media. Benefician a estudiantes de educación superior de nivel técnico, de escasos recursos por un monto de hasta 300 mil pesos;
- **Beca de Alimentación para la Educación Superior – JUNAEB**, que busca apoyar la subsistencia de estudiantes necesitados, para que puedan continuar estudios de educación superior³⁸.
- **Beca de Excelencia Académica**, anunciada en junio de 2006 y destinada al 5% de mejores egresados de la enseñanza media de cada establecimiento subvencionado (particulares subvencionados, municipalizados o corporaciones educacionales regidas por el DFL 3.166 de 1980), según su promedio de notas de primero a cuarto medio, para que tengan la posibilidad de obtener ayuda para el pago de arancel, mantención y alimentación. Se aplicó a los postulantes a alguna beca o crédito de arancel para la enseñanza superior del año académico 2007. La beca de arancel es de hasta un millón de pesos anuales, para estudiantes que ingresen a universidades, y hasta de \$ 400.000 para estudiantes que ingresen a institutos profesionales y centros de formación técnica. Adicionalmente, si el estudiante pertenece a los quintiles I y II, se le entrega una beca de alimentación por \$ 250.000 y una beca de mantención por \$ 145.000, ambas anuales. Un indicador adicional muy interesante es que la beca es por toda la carrera.
- **Beca para Puntajes Nacionales**, creada en 2006 y destinada a alumnos de los primeros cuatro quintiles que hayan egresado de establecimientos municipales, particular subvencionados o

³⁸ No se incluyó en Cuadro 12 debido a que los datos disponibles no permitían desagregarlos por nivel de enseñanza.

corporaciones de administración delegada y que obtengan obtenido puntaje máximo en la PSU. Financia total o parcialmente el arancel anual de la carrera con un tope de un millón de pesos. Puede complementarse con el Fondo Solidario de Crédito Universitario y con el Crédito con Garantía del Estado hasta el máximo definido por el arancel de referencia.³⁹

Las becas descritas se pueden clasificar de acuerdo a cuatro criterios:

i) **Según el beneficio que cubren:** se pueden distinguir las becas de arancel y de mantenimiento. Las primeras consisten en la asignación de dinero para el pago del arancel y matrícula de la carrera del joven. En cambio, las segundas entregan un monto de dinero mensual que el joven administra para sus gastos como estudiante (por ejemplo, gastos de movilización, gastos de alimentación, fotocopiado, compra de libros, etc.). Actualmente, cinco programas consisten en becas de matrícula, es decir, para el pago parcial o total de la matrícula y arancel: los programas de Becas Bicentenario (BB), Juan Gómez Millas (BJGM), Becas para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía (BDP), Beca Nuevo Milenio (BNM) y Becas para estudiantes hijos(as) de Profesionales de la Educación (BHDP). Cuatro programas son asistenciales y se dirigen a gastos complementarios al arancel: Beca Presidente de la República, Beca Primera Dama (BPD), Beca Indígena (BI) y Beca JUNAEB.

ii) **Según la lógica de otorgamiento:** desde 2004 se hace una nueva distinción, entre becas por mérito y becas de fomento. Las primeras son todas aquellas ayudas –como la Beca Juan Gómez Millas, la Beca Bicentenario (ex Beca MINEDUC) y la Beca Presidente de la República– entregadas a alumnos de excelencia académica y que evidencian necesidad de apoyo económico. Las becas de fomento, en cambio, buscan incentivar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional como acontece, por ejemplo, con la Beca para Estudiantes de Pedagogía y la Beca Nuevo Milenio, esta última orientada a apoyar a jóvenes que cursan carreras técnicas.

iii) **Según la institución pública que la entrega:** si bien el mayor número de becas proviene de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, existen otros programas de becas administrados por otras instituciones, como la Beca Indígena que es otorgada por el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC; la Beca Primera Dama de la Nación, asignada por medio de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB); y la Beca Presidente de la República, administrada por el Ministerio del Interior.

iv) **Según la población objetivo** a la que están orientadas y/o los requisitos que exigen para su obtención: en esa perspectiva, es posible distinguir tres tipos de becas: para estudiantes de Pedagogía, que considera sólo requisitos académicos (puntaje alto en la PSU); otras becas ya descritas requieren además de antecedentes que muestren un nivel socioeconómico deficiente; un tercer tipo de beca, además define el grupo objetivo al que está destinada, como ocurre con la Beca Indígena (para jóvenes que acrediten pertenecer a alguna etnia indígena); la Beca Primera Dama de la Nación (para estudiantes provenientes de zonas aisladas); o la Beca para Hijos de Profesores.

Entre los programas de Créditos, pueden mencionarse los siguientes:

- **Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)**, el programa de créditos para la educación superior que ha tenido mayor duración, aunque con ciertas modificaciones en su operación. Consiste en aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario de las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos;
- **Crédito con garantía estatal** (Ley 20.027). Promulgada en 2004, se puso en práctica a fines de 2005, con el fin de facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito (de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados).
- **Créditos CORFO**, destinados a facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado, fundamentalmente de clase media.

³⁹ Adicionalmente existe la Beca PSU, que es un subsidio entregado por el gobierno a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que consiste en el pago de 100% del arancel de inscripción a la PSU. Busca generar igualdad de oportunidades para alumnos con algún nivel de vulnerabilidad que terminan la enseñanza media y desean rendir esta prueba.

Los créditos apuntan a otro tipo de público que las becas, puesto que los alumnos deben comprometerse a devolver los recursos obtenidos. Por esta razón son solicitados, fundamentalmente, por jóvenes pertenecientes a familias de clase media. Además, dadas las diversas condiciones de cada crédito, se podría incluso categorizar a la población potencialmente demandante. Se pueden clasificar de acuerdo a cinco criterios.

i) **Según la institución donde se matricula el alumno:** universidades del Consejo de Rectores *versus* instituciones de educación superior que no pertenecen a esta entidad. El Fondo Solidario de Crédito Universitario se aplica sólo a alumnos de universidades del Consejo de Rectores. En cambio, los créditos con garantía estatal y CORFO son para alumnos de universidades del Consejo de Rectores, privadas nuevas y CFT e IP acreditados.

ii) **Según el nivel académico requerido:** según el puntaje mínimo exigido en la PSU o en la enseñanza media. El Fondo Solidario de Crédito Universitario exige un puntaje igual o superior a 475 puntos en la PSU⁴⁰; los créditos con garantía estatal exigen puntaje PSU igual o *mayor* a 475 puntos a los jóvenes que se matriculen en universidades y notas de enseñanza media superior a 5,3 o PSU mayor a 475 puntos a los que se matriculan en CFT e IP. Finalmente, los créditos CORFO son otorgados a alumnos de las universidades, institutos profesionales y CFT que "reúnan los requisitos establecidos por el MINEDUC", para el funcionamiento como tal, por lo que se da crédito a un alumno aceptado, con el mínimo exigido por la respectiva institución.

iii) **Según el aval exigido:** en el Fondo Solidario de Crédito Universitario y en del crédito con garantía estatal, el Estado es el aval. En cambio, en los créditos CORFO, el aval lo presenta el alumno y debe ser calificado por el banco que otorga el crédito.

iv) **Según el período de gracia y duración del crédito:** el Fondo Solidario de Crédito Universitario se empieza a cancelar después de dos años del egreso (pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido el año anterior); el crédito con garantía estatal se paga en cuotas que comienzan a ser exigidas luego de 18 meses desde que egresa, no obstante, si deserta, el crédito se hace exigible doce meses después de dejar los estudios. Una vez iniciado el período de pago, el alumno tiene 20 años para pagar el crédito (240 cuotas); el crédito CORFO se comienza a pagar un año después del egreso y el plazo de otorgamiento es de quince años.

v) **Según el costo real del crédito:** en el Fondo Solidario de Crédito Universitario el crédito es otorgado en Unidades Tributarias Mensuales (UTM) con tasa de interés anual del 2%; en el crédito con garantía estatal, la tasa de interés no puede sobrepasar el 8% real anual; y, en el caso del crédito CORFO el banco aplica una tasa de interés del 8,5% anual.

Las becas y créditos no son necesariamente incompatibles entre sí. Como se deduce de la descripción de los programas y sus condiciones de compatibilidad (Cuadro A-3, Anexo), algunos obtienen recursos de dos o más programas de ayuda, aunque en la gran mayoría de los casos se apoya al estudiante por una sola vía.

En el Cuadro 12 se muestra la evolución de los recursos asignados a los programas de asistencialidad y el número de beneficiarios en el período 1990–2007. El aumento de la ayuda estudiantil ha sido sistemático en los cuatro gobiernos, con un sostenido incremento de recursos en el período señalado (Gráfico 3).

⁴⁰ La PSU es un prueba estandarizada con promedio de 500 puntos y cada desviación estándar representa aproximadamente 100 puntos.

CUADRO 12. EVOLUCIÓN DE LOS RECURSOS DE BECAS Y CRÉDITOS PARA ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES DEL CRUCH, 1990-2007 (INCLUYE BENEFICIARIOS NUEVOS Y ANTIGUOS)

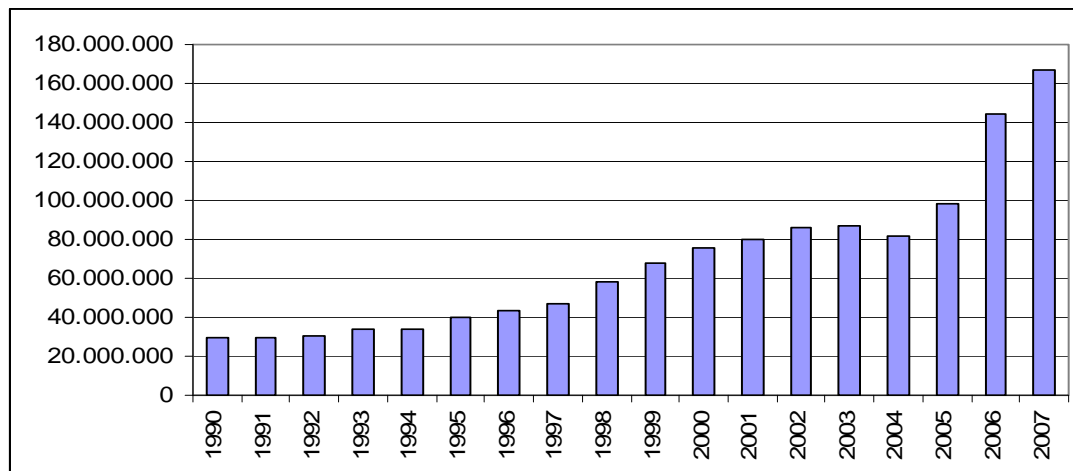
(En miles de pesos de 2007)

PROGRAMAS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
CRÉDITO UNIVERSITARIO																		
Número de Beneficiarios	71.986	70.691	72.875	70.068	71.222	72.895	79.104	82.372	88.489	95.368	109.951	110.000	113.263	117.019	119.203	122.779	119.084	129.279
Recursos Fiscales M\$	29.554.627	25.100.735	23.058.816	23.710.320	19.890.872	21.964.905	25.362.227	27.993.202	35.779.672	40.989.112	46.466.830	48.317.793	52.358.376	52.228.734	54.904.045	58.677.128	67.689.211	74.700.000
BECAS BICENTENARIO EX- MINEDUC																		
Número de Beneficiarios		8.661	14.556	19.946	28.300	20.921	19.670	18.512	19.729	19.283	19.421	19.283	22.675	19.283	18.988	20.691	23.917	24.737
Recursos Fiscales M\$		3.042.395	6.288.369	9.329.539	12.566.298	12.541.530	12.441.424	12.332.008	14.192.372	14.373.509	13.841.411	13.725.085	13.444.060	13.076.361	14.346.093	17.230.773	24.483.468	30.537.942
PROGRAMAS DE REPARACIÓN																		
-Becas de Mantención exonerados																		
Número de Beneficiarios		547	693	616	585	435	336	149	45									
Recursos Fiscales M\$		1.149.474	716.991	613.662	530.927	427.041	323.734	126.610	47.171									
-Becas para hijos de Víctimas de los derechos humanos																		
Número de Beneficiarios			171	186	201	197	174	169	162	135	124	110	130	121	116	110	87	
Recursos Fiscales M\$			147.355	178.486	202.240	189.645	189.581	199.014	183.328	163.630	148.148	129.942	158.872	134.101	139.181	123.030	100.794	
BECA JUAN GÓMEZ MILLAS																		
Número de Beneficiarios									1.142	2.471	3.219	4.038	5.321	5.397	5.480	5.421	7.655	5.186
Recursos Fiscales M\$									1.436.676	3.051.395	4.057.934	4.616.732	5.995.701	5.886.393	5.900.182	5.659.871	7.658.909	4.962.709
Número de Beneficiarios Extranjeros																	101	168
Recursos Fiscales M\$																	101.957	164.487
Número de Beneficiarios Totales									1.142	2.471	3.219	4.038	5.321	5.397	5.480	5.421	7.756	5.354
Recursos Fiscales M\$									1.436.676	3.051.395	4.057.934	4.616.732	5.995.701	5.886.393	5.900.182	5.659.871	7.760.866	5.127.196
BECA DE PEDAGOGIA																		
Número de Beneficiarios									121	342	582	809	1.143	1.159	1.092	1.068	767	560
Recursos Fiscales M\$									117.699	369.594	686.388	830.056	1.205.489	1.182.631	1.092.461	1.040.350	761.793	588.279
BECA PARA HIJOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION.																		
Número de Beneficiarios										1.000	2.000	3.049	4.017	4.117	5.109	4.819	4.514	5.555
Recursos Fiscales M\$										626.700	1.207.000	1.748.100	2.274.200	2.278.122	2.735.657	2.476.767	2.770.972	2.722.734
BECA NUEVO MILENIO																		
Número de Beneficiarios												3.000	6.004	8.748	10.325	10.705	13.643	22.758
Recursos Fiscales M\$												1.048.510	2.046.780	2.654.361	3.011.415	2.980.828	4.435.931	8.138.375

PROGRAMAS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
BECA DE EXCELENCIA ACADEMICA																		
Número de Beneficiados																		4.196
Recursos Fiscales M\$																		3.625.400
CREDITO CON GARANTIA DEL ESTADO																		
Número de Beneficiados																	21.317	38.579
Recursos Fiscales M\$																	27.036.243	41.720.384
BECAS INDÍGENAS																		
Número de Beneficiados						940	1.100	1.179	1.572	2.559	2.794	3.148	3.218	3.506	0	4.362	4.402	
Recursos Fiscales M\$						519.764	603.379	641.023	849.732	1.389.468	1.507.653	1.681.131	1.713.082	1.832.920	0	2.113.035	2.369.545	
BECA PRIMERA DAMA																		
Número de Beneficiados					500	500	500	600	686	788	908	965	1.080	1.080	0	1.300	1.356	
Recursos Fiscales M\$					457.947	445.306	456.519	464.271	607.510	663.633	756.502	766.221	882.027	870.987	0	927.778	947.363	
BECA PRESIDENTE DE LA REPUBLICA																		
Número de Beneficiados						9.478	10.553	12.588	14.010	15.860	16.169	17.960	16.608	17.777	0	18.180	16.177	
Recursos Fiscales M\$						3.717.808	4.133.675	5.231.354	5.472.798	6.053.828	6.578.703	7.301.231	6.388.153	6.699.212	0	6.983.846	6.244.587	
TOTAL DE BENEFICIOS ENTREGADOS	71.986	79.899	88.295	90.816	100.808	105.366	111.437	115.569	125.956	137.806	155.168	162.362	173.459	178.207	160.313	189.435	213.020	231.018
TOTAL DE RECURSOS FISCALES	29.554.627	29.292.603	30.211.531	33.832.008	33.648.284	39.805.998	43.510.540	46.987.482	58.686.956	67.680.868	75.250.569	80.164.802	86.466.738	86.843.823	82.129.035	98.213.405	144.600.773	167.160.310

Fuente: Elaborado a partir de MINEDUC, División de Educación Superior *Compendio Estadístico 2006*.

GRÁFICO 3. RECURSOS DE ASISTENCIALIDAD (BECAS Y CRÉDITOS) PARA ALUMNOS NUEVOS Y ANTIGUOS DE UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 1990 Y 2007
(En miles de pesos de 2007)



Fuente: Elaborado a partir de MINEDUC, División de Educación Superior *Compendio Estadístico 2006*.

d. Otros aportes fiscales

La Ley de Reprogramación 19.083 de 1991 que dio origen a un aporte para estimular la recuperación por parte de las universidades acreedoras, de los fondos adeudados por los beneficiarios del crédito fiscal, constituye otro aporte del Fisco. La ley pretendía generar condiciones muy favorables para los estudiantes que reprogramaran sus deudas del crédito fiscal universitario: ningún deudor pagaría cada año más del 5% de sus ingresos en el año anterior; la deuda tendría un interés del 1% y se pagaría en diez cuotas anuales; se condonarían los intereses adeudados para quienes reprogramaran. El Fisco se comprometió a compensar a cada institución con el 65% de las condonaciones (Cuadro 5).

En la práctica, esta ley ha contribuido a incrementar la recuperación de los créditos, con lo que se han beneficiado nuevos solicitantes, la mayoría de sectores medios y medio bajo de ingresos. Con ello, de alguna manera, se ha favorecido la equidad respecto de la disponibilidad de recursos con la equidad.

También se pueden citar entre los aportes fiscales la Ley 19.200⁴¹, el convenio con la Universidad de Chile⁴² y el Programa de Fortalecimiento Inicial de Docentes (Cuadro 5).⁴³

Además de los aportes del Estado, las instituciones también reciben otros del sector privado, que aparecen en los balances de las universidades como donaciones. El artículo 69° de la Ley 18.681 generó un mecanismo para el aporte de privados a universidades e institutos profesionales reconocidos por el MINEDUC, los que cuentan con un beneficio tributario de 50% del monto donado, por lo que en parte constituyen otro aporte estatal a las instituciones.

⁴¹ Estos son aportes directos a las instituciones estatales de educación superior (artículo 1° y 2° del DFL 4) realizados entre 1992 y 1996. Surgieron porque en 1992 se terminaron las asignaciones no imponibles, por lo que las instituciones debieron imponer por la remuneración total del funcionario. El apoyo fue bajando del 90% de la diferencia, al 60%, 30% y 15% debiendo ser asumido totalmente por la institución a partir de 1997. Con todo, implicó un máximo de 3,7% de los aportes fiscales de 1993, bajando progresivamente desde entonces.

⁴² Recursos especiales que recibe esta Universidad para ejecutar y desarrollar actividades de interés nacional. Este aporte dirigido a la universidad pública más importante del país es significativo, aunque su monto se ha mantenido a través del tiempo en términos reales. En 1995 fue equivalente a 4,1% del total de los aportes fiscales anuales, llegando a 2,8% en 2005.

⁴³ Este programa aportó recursos entre 1997 y 2002 basado en el concurso de proyectos de las instituciones con programas de formación docente. Su objetivo fue contribuir al fortalecimiento de los sistemas de formación de profesores y estimular la capacidad de innovación de las instituciones de educación superior en sus programas de formación docente. Se adjudicaron 17 proyectos pedagógicos de universidades públicas, particulares tradicionales y privadas.

Esta revisión de los mecanismos de financiamiento del Estado a las instituciones de educación superior permite constatar que han aumentado los aportes, mejoraron las posibilidades de los sectores más postergados de obtener recursos y se han ampliado los programas destinados a asegurar su acceso y, también, su permanencia. Esto último, no solo a través de mayores oportunidades de becas y créditos sino mediante estímulos al mejoramiento de la calidad de las instituciones y la generación de información pública para apoyar la toma de decisiones de los postulantes. Aún así, todavía queda mucho trecho por recorrer para alcanzar mayor equidad.

Si se considera que el elemento clave para lograr equidad es que potenciales estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos bajos puedan acceder sin problemas económicos a la educación superior, la distribución de recursos públicos en las instituciones de educación superior debiera estar en concordancia con factores, tales como el nivel socioeconómico de los alumnos, la cantidad y calidad de los estudiantes de la institución y el costo real de las carreras.

2. Equidad y acceso a la educación superior

En Chile, la educación es claramente segmentada desde el punto de vista socioeconómico. Existen diferentes sectores en la educación básica y media: la educación municipal, en que los establecimientos son administrados por los municipios y cuyo financiamiento es estatal. Es a este sector donde mayoritariamente acuden los grupos de menores ingresos. La educación particular subvencionada, con establecimientos administrados por sostenedores privados que son financiados también a través de subvención estatal. Una parte significativa de este tipo de educación, obtiene además recursos de los padres en una modalidad llamada de financiamiento compartido. Si bien este sector debiera recibir a todo tipo de niños, se constata que seleccionan entre sus postulantes para garantizar mejores resultados. La educación particular pagada atiende a un porcentaje pequeño de la población escolar, especialmente aquellos de mejor condición socioeconómica. Finalmente, están las corporaciones de administración delegada, que son organizaciones de diversas áreas de la economía, que asumieron establecimientos de educación media técnico-profesional, recibiendo un aporte del Estado. En 2006 asistían a la educación municipal (parvularia, especial, básica y media) un total de 1.698.639 niños (46,6%); a la particular subvencionada, 1.642.413 alumnos (45,1%); a la educación pagada, 248.009 niños (6,8%) y a las corporaciones, 56.593 alumnos (1,5%)⁴⁴.

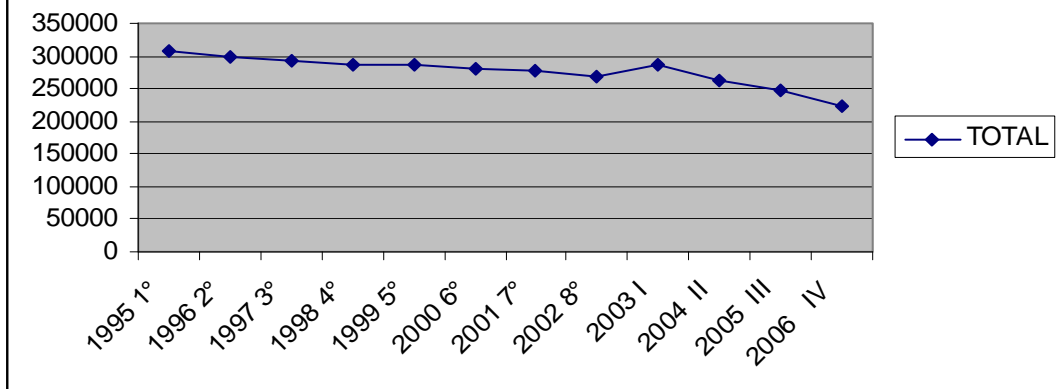
Desde el punto de vista del acceso a la educación superior, las posibilidades que un alumno de la educación municipal ingrese al nivel terciario son ciertamente menores que las de un estudiante proveniente de un establecimiento particular pagado o de una escuela particular subvencionada. Esto se explica tanto por la declinación de la educación municipal en tiempo como por los resultados obtenidos por sus egresados.

Si se compara la matrícula en primero básico en 1995 con los matriculados en cuarto medio en 2006 se observa que una disminución desde 308.523 a 212.726 (31%). (Gráfico 4 y Cuadro 13).

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN MATRÍCULA DE PRIMERO BÁSICO (1995) A CUARTO MEDIO (2006)

⁴⁴ MINEDUC, Estadísticas de la Educación 2006, División de Planificación y Presupuesto, Cuadro 2.1.

MATRÍCULA PRIMERO BÁSICO A CUARTO MEDIO 1995-2006



Fuente: Ministerio de Educación, *Compendio de Información Estadística 1995-1997; Estadísticas de la Educación 2001-2006*

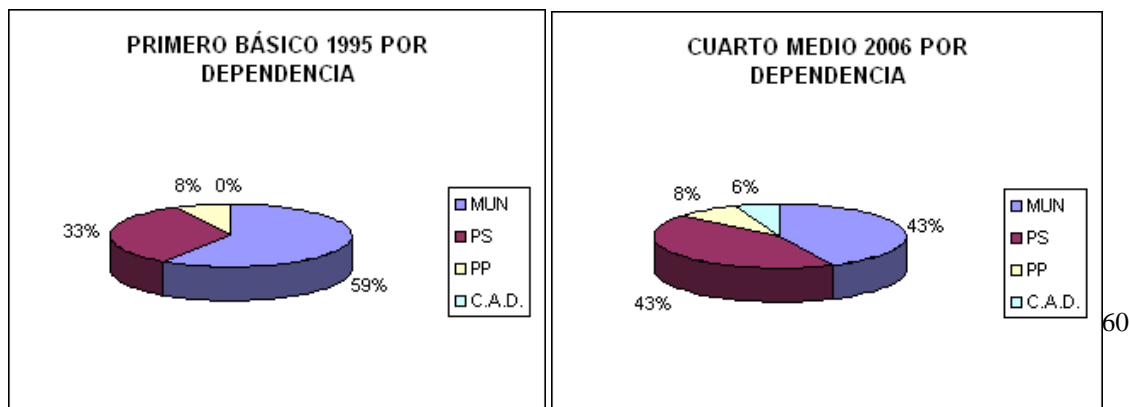
El sector que más alumnos pierde es la educación municipal. En el Cuadro 13 y Gráfico 5 se aprecia que la participación de la matrícula en la educación municipal cae de casi 60% a 43%. Esto no sólo es reflejo de una posible deserción de alumnos sino también del progresivo traslado de estos a la educación particular subvencionada. A lo anterior se agrega el ingreso de las corporaciones de administración delegada en la enseñanza media.

CUADRO 13. ACCESO: POTENCIALES DEMANDANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, PRIMERO BÁSICO 1995 – CUARTO MEDIO 2006

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	1° BÁSICO 1995	%	4° MEDIO 2006	%
MUNICIPAL	183.070	59,34	91.338	42,94
PARTICULAR SUBVENCIONADO	102.180	33,12	91.912	43,21
PARTICULAR PAGADO	23.273	7,54	17.140	8,06
CORPORACIONES DE ADMINISTRACION DELEGADA	0	0,00	12.336	5,80
TOTAL	308.523	100,00	212.726	100,00

Fuente: Ministerio de Educación, *Compendio de Información Estadística*, año 1995 y *Estadísticas de la Educación 2006*.

GRÁFICO 5. ACCESO: POTENCIALES DEMANDANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, PRIMERO BÁSICO 1995 Y CUARTO MEDIO 2006



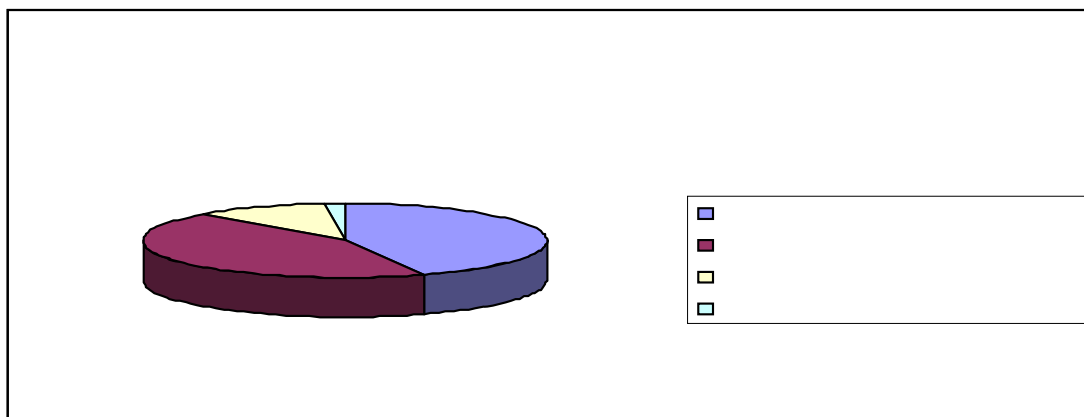
Al examinar el número de inscritos para rendir la PSU a fines de 2006 (promoción de ese año y anteriores) se observa que los alumnos de establecimientos particulares subvencionados prácticamente igualan a los provenientes de establecimientos municipales (Cuadro 14 y Gráfico 6).

CUADRO 14. INSCRITOS PARA RENDIR LA PSU EN 2006 SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
(Proceso de Admisión 2007)

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	TOTAL	%
MUNICIPAL	106.624	44,03
PARTICULAR SUBVENCIONADO	105.557	43,59
PARTICULAR PAGADO	25.833	10,67
CORPORACIONES DE ADMINISTRACION DELEGADA	4.141	1,71
Total	242.155	100,00

Fuente: Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

GRÁFICO 6. INSCRITOS PARA RENDIR LA PSU EL AÑO 2006 SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
(Proceso de Admisión 2007)



Fuente: Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

Como se constata en el Cuadro 15 y Gráfico 7, de los casi 250.000 jóvenes que se inscribieron para rendir la PSU en 2006, la dieron poco más de 200.000, postularon al sistema de educación superior menos de 100.000 y se matricularon cerca de 50.000 en las entidades del CRUCH, es decir, uno de cada cinco inscritos. A su vez, el 9,8% de los estudiantes que ingresaron a primero básico en 1995 se incorporó a las universidades del Consejo de Rectores en 2007, proporción que casi se duplica al considerar el total de instituciones de educación superior.

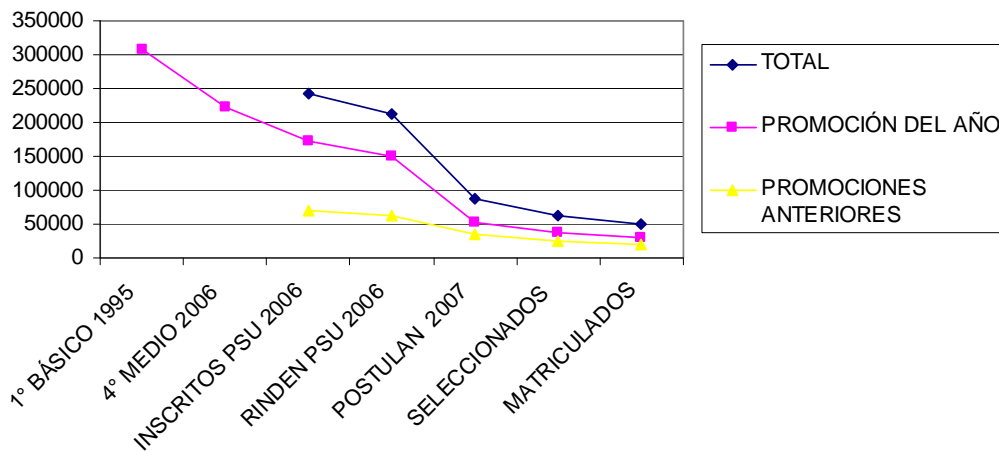
Cabe preguntarse cuántos de los 50 mil jóvenes que se inscribieron y no rindieron la PSU en 2006, habían recibido la Beca PSU a través de la JUNAEB. En 2007, la JUNAEB estableció que quienes habían recibido Beca PSU el 2006 y no rindieron la prueba no podían acceder nuevamente a este beneficio en 2007.

CUADRO 15. TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A PRIMERO BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ALUMNOS	TOTAL	PROMOCIÓN DEL AÑO	PROMOCIONES ANTERIORES	% PROMOCIÓN DEL AÑO	% SOBRE 1º BÁSICO 1995
1º BÁSICO 1995		308.523			100,0
4º MEDIO 2006		223.050			72,3
INSCRITOS PSU 2006	242.155	171.591	70.564	70,86	57,0
RINDEN PSU 2006	211.261	149.068	62.193	70,56	48,3
POSTULAN A UES CRUCH 2007	87.617	53.626	33.991	61,21	17,4
SELECCIONADOS A UES CRUCH	62.188	38.366	23.822	61,69	12,4
MATRICULADOS	48.913	30.008	18.905	61,35	9,8

Fuente: MINEDUC, Compendio de Información Estadística, año 1995 y Estadísticas Educativas Año 2006; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

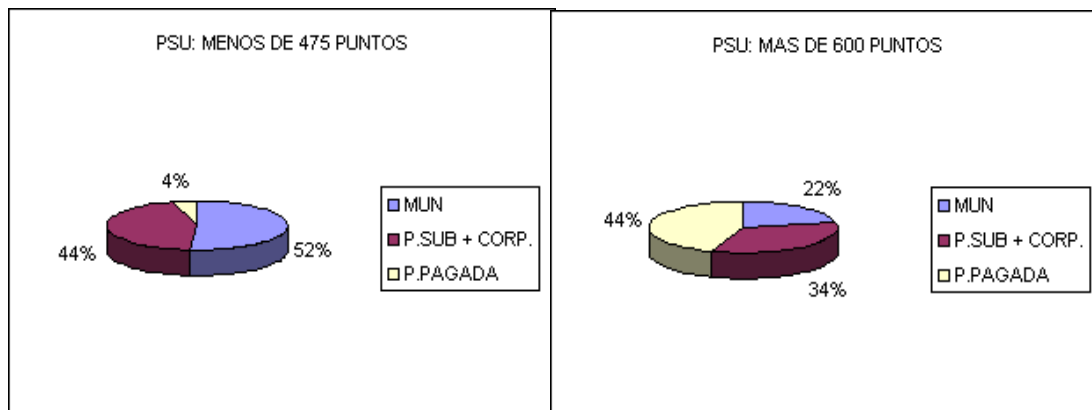
GRÁFICO 7. TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A PRIMERO BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN 2007



Fuente: MINEDUC, Compendio de Información Estadística, año 1995 y Estadísticas Educativas Año 2006; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

Los resultados en las pruebas PSU, que es la vía de ingreso a la mayoría de las instituciones de educación superior, responden claramente a la segmentación existente. Al analizar las pruebas obligatorias de Lenguaje y Comunicación, y Matemática para 2006, se observa que de los alumnos que obtienen menos de 475 puntos, 51,3% son de establecimientos municipales, 44,3% de establecimientos particular subvencionados, y sólo 4,4% de colegios particulares pagados. El panorama cambia fuertemente al examinar aquellos con más de 600 puntos: 44,5% son de colegios particulares pagados, 34% de establecimientos particulares subvencionados y 21,5% de establecimientos municipales (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. ACCESO: RESULTADOS PSU SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, 2006



Fuente Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

Los resultados de la PSU son claves para que la decisión de a qué institución de educación superior y carreras pueden postular los alumnos, lo que contribuye a agravar la segmentación. Sin embargo, la posibilidad de acceso para los sectores más desaventajados económicamente está condicionada en especial por la disponibilidad de recursos públicos (estatales) y, en menor medida, por privados (familiares o institucionales). Son los recursos públicos los que podrían facilitar la incorporación al sistema por parte de los sectores de menores ingresos socioeconómicos.

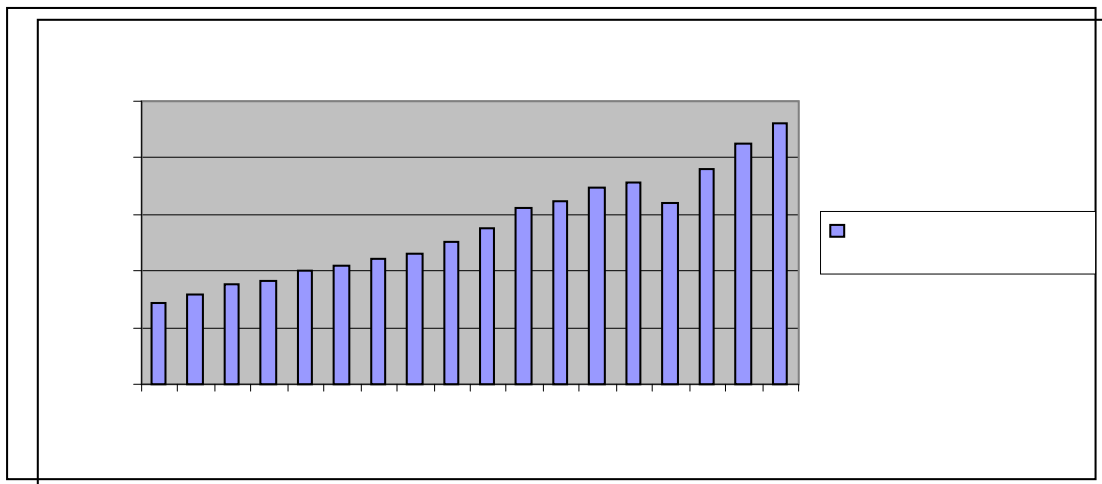
A continuación se analiza en qué medida los gobiernos de la Concertación han logrado ampliar las oportunidades para los sectores más desfavorecidos, canalizando recursos y diseñando programas que aseguren mayor equidad en el acceso a la educación superior. Para ello se tomará como referencia el número de beneficiarios y la distribución de la población que accede al sistema terciario según la composición socioeconómica familiar (expresado en quintiles de ingreso).

a. Acceso a la educación superior de estudiantes con algún programa de ayuda

El acceso a la educación superior de un segmento importante de los estudiantes es favorecido por la existencia de programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) sin los cuales, probablemente, no podrían formarse en el nivel terciario. Como se observa en el Gráfico 9, los beneficiarios de programas de ayuda estudiantil se triplicaron en el período 1990-2007.⁴⁵

⁴⁵ El análisis considera a la población nueva que accede a las universidades del Consejo de Rectores y a los alumnos antiguos. Si bien sólo se dispone de datos referidos a las universidades del Consejo de Rectores, estas instituciones matriculan a la mayor parte de los beneficiarios de becas y créditos.

GRÁFICO 9. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE BENEFICIARIOS DE BECAS Y CRÉDITOS EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 1990-2007
(Alumnos antiguos y nuevos)



Fuente: Elaborado a partir de MINEDUC, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*.

En 2006, ingresaron al sistema 195.034 alumnos. Ese año, se asignaron becas y créditos a 47.798 alumnos nuevos. De ellos, 72% recibió una ayuda estudiantil, 27% dos y 1% tres o más beneficios. La combinación más frecuente para quienes recibieron dos beneficios fue la Beca Bicentenario más el Fondo Solidario de Crédito Universitario (16,3% de los estudiantes matriculados en 2006 obtuvo ambos apoyos) (Cuadro A-4, Anexo).

De acuerdo a las últimas cifras disponibles⁴⁶, entre los 66 mil alumnos nuevos del Consejo de Rectores se distribuyeron 43.661 becas y créditos (Beca Bicentenario, 7.945 y Fondo Solidario de Crédito Universitario, 28.701). Entre los 70 mil alumnos nuevos de las universidades privadas se distribuyeron 6.563 becas y créditos⁴⁷, estos últimos fundamentalmente con aval del Estado (96,1%). Entre las universidades privadas sin financiamiento público directo, 30,9% de las ayudas estudiantiles se asignó a alumnos nuevos de la Universidad Andrés Bello y 23,6% a alumnos de la Universidad Santo Tomás. Estas instituciones reúnen más de la mitad de las ayudas destinadas a alumnos matriculados en universidades privadas.

Para los 52 mil alumnos nuevos de institutos profesionales se distribuyeron 4.531 becas (la mayoría, Nuevo Milenio) y créditos (fundamentalmente con aval del Estado). Un 54,2% de los créditos con aval del Estado fue asignado a alumnos nuevos del instituto profesional DUOC y 31,6% del IP Santo Tomás. Un 14,5% de la Beca Nuevo Milenio se asignó a alumnos nuevos del IP INACAP y un 25,7% del IP Santo Tomás⁴⁸.

Según información reciente, para los 31 mil alumnos nuevos de los centros de formación técnica, se distribuyeron 4.318 becas o créditos. En total, 2.956 Becas Nuevo Milenio (BNM), cuatro Becas Juan Gómez Millas (BJGM), dos Becas de Hijos de Profesionales de la Educación (BHP) y 1.356 créditos con aval del Estado. Los CFT Santo Tomás e INACAP concentran la mayor cantidad de los créditos con aval del Estado (78% y 15,4%, respectivamente) y de la Beca Nuevo Milenio (31,8% y 17,7%, respectivamente)⁴⁹.

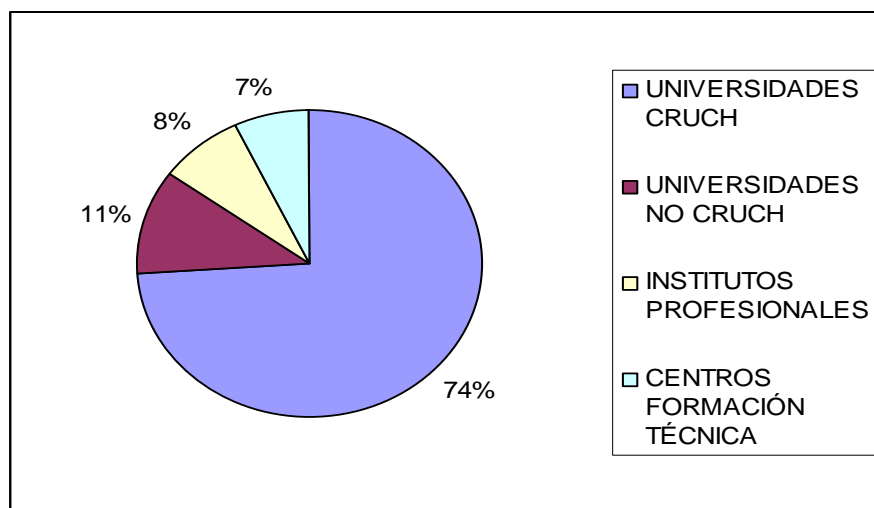
⁴⁶ Ministerio de Educación (2005) *Estadísticas de la Educación 2005*, Santiago, septiembre.

⁴⁷ Cálculo de los autores sobre la base de la Base de Datos de la DIVESUP.

⁴⁸ Procesamiento de la Base de Datos de la DIVESUP.

⁴⁹ Procesamiento de la Base de Datos de la DIVESUP.

GRÁFICO 10. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 2006



Fuente: Procesamiento de los autores de una Base de Datos de la DIVESUP

b. Acceso a la educación superior de estudiantes con programas de ayuda por quintiles de ingreso

La composición socioeconómica de los alumnos de las instituciones de educación superior es registrada por las Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN). Si se mide la inequidad por la participación relativa de los distintos grupos sociales en la educación superior, los resultados de las encuestas CASEN 1990-2003, reflejan que si bien se ha producido una cierta reducción del problema, persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el quintil I (de menores ingresos) casi triplica su participación en este período (de 4,4% a 14,7%), el quintil V (de mayores ingresos) no alcanza a duplicarla (de 40,7% a 73,6%). (Cuadro 16).

El índice de dispersión entre los quintiles extremos de ingreso es un instrumento útil para abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Para 2003 este índice es de 5. Esto significa que un joven proveniente de una familia del quintil V, de más altos ingresos, tenía cinco veces más posibilidades de ingresar a la educación superior que un joven del quintil I, el más pobre. No debe desconocerse, sin embargo, que han ocurrido avances, puesto que en 1990, un joven del quintil V tenía nueve veces más posibilidades de acceder a la educación superior que el del quintil I (Cuadro 16 y Gráfico 11).

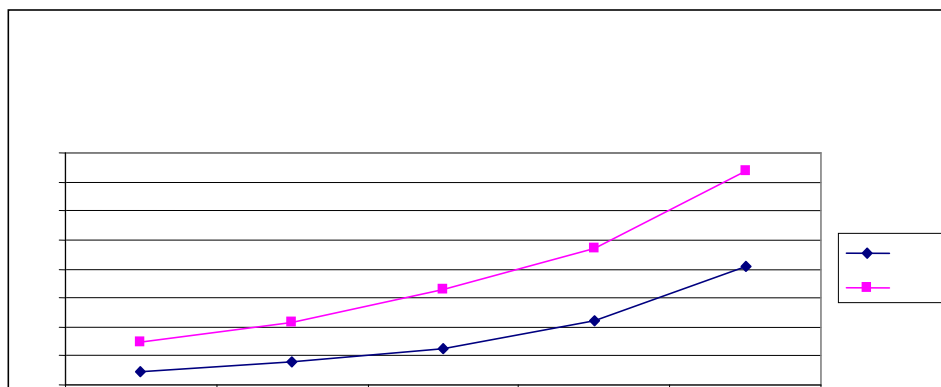
CUADRO 16. VARIACIÓN DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA POBLACION DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 1990-2003 ^{a/}

QUINTIL	1990	1992	1994	1996	1998	2003
I	4,4	7,9	9,1	8,8	8,7	14,7
II	7,7	9,8	10,2	15,4	13,3	21,4
III	12,4	13	17,4	21,5	23,2	33,1
IV	22	23,9	32,1	35,2	38,9	46,9
V	40,7	41,2	54,8	60	65,4	73,6
TOTAL	16,2	17,8	24,1	28,2	29,4	37,6
ÍNDICE DISPERSIÓN QUINTILES V/I	9,3	5,2	6,0	6,8	7,5	5,0

Fuente: MIDEPLAN, División Social, Encuestas CASEN de los años respectivos.

a/ Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.

GRÁFICO 11. VARIACIÓN DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 1990-2003 ^{a/}



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Encuestas CASEN de los años respectivos.

a/ Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.

Si el análisis se circunscribe a la cobertura según tipo de institución, se puede observar que cerca de 60% de los estudiantes en las instituciones de educación superior con y sin financiamiento directo del Estado proviene de los quintiles IV y V según la Encuesta CASEN 2003.

La información del Cuadro 17 permite corroborar que en el período 1990-2003 se ha incrementado la participación de los estudiantes de menores ingresos que concurren a las instituciones con financiamiento del Estado y, en consecuencia, ha bajado la participación del quintil V, de más altos ingresos. A su vez, la participación de estudiantes en el sector privado revela un incremento tanto de los quintiles de menores ingresos como de los de ingresos más altos. Por otra parte, en 2003, en las instituciones subvencionadas por el Estado la población del quintil I representa 7,9% de la población matriculada, porcentaje que sube a 28,2% en el caso del quintil IV y a 29,4% para el quintil V.

CUADRO 17. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ESTUDIANTES DE 18 A 24 AÑOS POR NIVEL SOCIOECONÓMICO SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN A LA QUE ASISTE, 1990-2003

QUINTIL	1990		1996		1998		2003	
	CON APOORTE FISCAL DIRECTO	SIN APOORTE FISCAL DIRECTO	CON APOORTE FISCAL DIRECTO	SIN APOORTE FISCAL DIRECTO	CON APOORTE FISCAL DIRECTO	SIN APOORTE FISCAL DIRECTO	CON APOORTE FISCAL DIRECTO	SIN APOORTE FISCAL DIRECTO
I	7,4	5,6	9,2	7,8	8,4	7,1	7,9	7,9
II	11,9	13,2	14,2	12,1	13,9	13,7	15,4	11,1
III	19,8	21,9	19,3	17,2	18,6	20,3	19,1	18,4
IV	24,6	26,6	24,1	29,4	28,1	26,2	28,2	26,7
V	36,3	32,7	33,2	33,5	31,0	32,7	29,4	35,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración de Espinoza (2002) a partir de datos de las encuestas CASEN 1990, 1996 y 1998. Para 2003, elaboración de los autores sobre la base de la Encuesta CASEN 2003.

Nota: Si bien los datos consignados se refieren a los alumnos que están asistiendo, es decir los que acceden y permanecen en el sistema, para efectos del análisis dan cuenta de la tendencia de lo que ocurre en términos de acceso en el nivel terciario.

En 2003, un total de 21.354 jóvenes del quintil I (7,9%) y 29.948 del quintil II (11,1%) continuaban sus estudios en instituciones sin aportes directos del Estado⁵⁰. Además, una mayor cantidad de jóvenes asiste a la educación superior no subvencionada de todos los quintiles, salvo el II (Cuadro 18).

CUADRO 18. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN TOTAL DE 24 AÑOS Y MENOS QUE ASISTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO NACIONAL SEGÚN DEPENDENCIA, 2003
(Número y %)

QUINTIL	CANTIDAD %	CON APOORTE FISCAL DIRECTO	SIN APOORTE FISCAL DIRECTO	TOTAL
I	N	17.616	21.354	38.970
	%	7,9	7,9	7,9
II	N	34.448	29.948	64.396
	%	15,4	11,1	13,1
III	N	42.784	49.595	92.379
	%	19,1	18,4	18,7
IV	N	63.067	71.964	135.031
	%	28,2	26,7	27,4
V	N	65.616	96.637	162.253
	%	29,4	35,9	32,9
TOTAL	N	223.531	269.498	493.029
	%	100,0	100,0	100,0

Fuente: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), Encuesta CASEN 2003.

Nota: Si bien los datos consignados se refieren a los alumnos que están asistiendo, es decir los que acceden y permanecen en el sistema, para efectos del análisis dan cuenta de la tendencia de lo que ocurre en términos de acceso en el nivel terciario.

El Estado tradicionalmente ha concentrado su apoyo financiero en las universidades del Consejo de Rectores, incluso tras la reforma de 1980 con la generación de las universidades derivadas, que transformó las ocho universidades tradicionales en un total que alcanza actualmente a 25 instituciones. No obstante, hay algunos mecanismos que escapan de esta regla, por ejemplo, el aporte fiscal indirecto y ciertos programas asistenciales de becas y créditos.

Entre las universidades del Consejo de Rectores se observa también una gran diversidad en la distribución socioeconómica de su estudiantado, por lo que es necesario analizar si existe correspondencia entre ésta y la distribución de los aportes fiscales. En el Cuadro 19 se aprecia que la composición socioeconómica del alumnado de las universidades del Consejo de Rectores es altamente heterogénea. Por ejemplo, si se examina el porcentaje de estudiantes de primer año de los quintiles I y II⁵¹ se observa que varía desde 54,1% en la Universidad Católica de Temuco y 53,4% en la Universidad del Bío Bío hasta cerca de 11% en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Si además se incluye el quintil III, los porcentajes van desde un máximo de 67,3% en la Universidad del Bío Bío y 67,1% en la Universidad Católica de Temuco hasta 17,5% en la PUC.

CUADRO 19. DISTRIBUCIÓN SOCIOECONÓMICA DE LA MATRÍCULA DE PRIMER AÑO EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2006

UNIVERSIDAD	MATRÍCULA PRIMER AÑO	ESTUDIANTES QUINTILES I Y II (%)	ESTUDIANTES QUINTILES I-II-III (%)	% COBERTURA ARANCEL DE REFERENCIA / ARANCEL REAL
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	1.112	54,1	67,1	75,6
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	2.132	53,4	67,3	87,3
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE ^{AL}	983	49,8	64,1	88,1
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	1.197	45,9	56,8	81,5

⁵⁰ Se entiende por institución subvencionada, aquella que recibe aporte fiscal directo del Estado.

⁵¹ Se toma la distribución de los alumnos del primer año, la información disponible en la División de Educación Superior.

UNIVERSIDAD	MATRICULA PRIMER AÑO	ESTUDIANTES QUINTILES I Y II (%)	ESTUDIANTES QUINTILES I-II-III (%)	% COBERTURA ARANCEL DE REFERENCIA / ARANCEL REAL
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	1.379	45,8	62,3	91,1
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	529	45,7	56,9	93
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	866	45,7	55,2	82,1
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	1.320	45,5	56,3	88,5
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	1.385	45,3	61,8	90,8
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	1.578	44,8	56,1	83,5
UNIVERSIDAD DE TALCA	1.283	44,1	57,1	85,5
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	981	41,6	61,6	83,2
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	4.665	37,5	50,3	82
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	3.809	36,7	50,5	82,7
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	1.357	35,2	53,2	85,4
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	2.116	34,1	47,3	75,6
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	3.217	33	48,8	82,7
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	751	32,2	45,4	86,6
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	2.598	31,3	43,0	82,8
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	434	31,1	43,5	78,1
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	3.004	31	44	83,4
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	1.654	26,5	38,5	76,9
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1.230	19,7	29	75,2
UNIVERSIDAD DE CHILE	4.224	18,6	29,7	86,7
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	3.447	10,9	17,5	76,8
TOTAL	47.251	34,6	47,3	82,6

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de MINEDUC, División de Educación Superior, 2006.
a/ Información preliminar.

Los alumnos de escasos recursos deben enfrentar no sólo la mayor o menor factibilidad de obtención de recursos a través de becas o créditos, sino también el monto real de los aranceles, que varían según la universidad y carrera. Para evitar un alza indiscriminada de los aranceles y por tanto de los aportes requeridos en becas y créditos, el Estado utiliza un arancel de referencia que fija su aporte al pago de las becas de arancel. A pesar de esta señal, las universidades han continuado aumentando el valor del arancel por su propia cuenta. Es preocupante que muchas universidades, con problemas de gestión evidentes, planteen como justificación de este incremento sus mayores costos. En esta línea, existe todavía un gran desafío pendiente.

Los aranceles varían entre las universidades del Consejo de Rectores y entre carreras de una misma universidad. En 2006, la cobertura promedio del arancel real fue de 82,6% variando desde un 75% en la Universidad de Antofagasta hasta un 93% en la Universidad de Atacama. La diferencia debe ser cubierta por otras vías por el estudiante, lo que se hace más difícil para aquellos de sectores más necesitados.

c. Equidad y acceso a la educación superior: beneficiarios según tipo de recursos estatales

Para efectos del análisis, se desarrolló un coeficiente de desigualdad, que consiste en la relación entre el porcentaje de alumnos de los quintiles I y II que asisten a una determinada universidad y la distribución de los diferentes aportes del Estado. Este coeficiente considera implícitamente tanto la cantidad de alumnos de una universidad determinada como sus características socioeconómicas.

A continuación se analiza de qué forma los aportes del Estado (AFD, AFI y ayudas estudiantiles) inciden en la equidad en el acceso a la educación superior, examinando en qué medida se focalizan en los sectores más desaventajados. Para esto, se utiliza el coeficiente de desigualdad mencionado, y se efectúa la comparación directa entre nivel socioeconómico de los alumnos en las universidades del Consejo de Rectores con la distribución de los aportes del Estado.⁵²

i) Beneficiarios respecto a los aportes fiscales totales

⁵² Desafortunadamente, la División de Educación Superior aún no publica los aportes efectivos a las instituciones de educación superior para el año 2006. Por ello se utilizaron los aportes correspondientes a 2005. Para comparar la composición socioeconómica del alumnado se optó por utilizar la correspondiente a 2006, porque la clasificación socioeconómica de 2005 fue realizada con base en los antecedentes provistos por los alumnos. En 2006, en cambio, se validaron con la información de las bases de datos del Servicio de Impuestos Internos.

Al analizar el total de los aportes fiscales en su conjunto se observa en el Cuadro 20 que la Pontificia Universidad Católica de Chile estaría recibiendo 4,7 veces y la Universidad de Chile, 3,4 veces lo que les correspondería según la concentración de alumnos de los quintiles I y II que atienden. Esto contrasta nitidamente con aquellos casos en que el coeficiente de desigualdad es menor al 0,4%: la Universidad Católica de la Santísima Concepción (0,39), la Universidad de Valparaíso (0,36) y la Universidad Católica de Temuco (0,34).

CUADRO 20. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LAS UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES DE LOS QUINTILES I Y II VERSUS SU PARTICIPACIÓN EN LOS APORTES FISCALES TOTALES, 2005

UNIVERSIDAD	% DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CRUCH 2006	% APORTE TOTAL DE RECURSOS 2005	COEFICIENTE DE DESIGUALDAD
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	2,3	10,71	4,66
UNIVERSIDAD DE CHILE	4,81	16,29	3,39
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1,48	2,16	1,46
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	2,68	3,69	1,38
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	0,83	1,09	1,32
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	6,5	8,06	1,24
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1,48	1,75	1,18
UNIVERSIDAD DE TALCA	3,47	4,06	1,17
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	4,42	4,93	1,12
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2,5	2,66	1,06
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	5,7	5,53	0,97
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	2,93	2,76	0,94
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3,36	3,05	0,91
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	4,98	4,48	0,90
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	1,48	1,24	0,84
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	10,71	8,28	0,77
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	3,87	2,97	0,77
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	2,42	1,56	0,64
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	4,33	2,72	0,63
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	3,84	1,89	0,49
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE ^{al}	3,00	1,32	0,44
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	6,97	3,01	0,43
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	3,68	1,44	0,39

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	8,56	3,10	0,36
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	3,68	1,25	0,34

Fuente: Procesamiento Bases de Datos de la División de Educación Superior y *Compendio Estadístico 2006*.

a/ Información preliminar.

La comparación entre aportes por institución y composición socioeconómica del alumnado, refleja una clara falta de correspondencia entre ambos. Esto indica que el Estado no estaría canalizando relativamente más recursos hacia donde están los alumnos que lo requieren en mayor medida. Lo anterior significa que los diversos subsidios del Estado a las instituciones de educación superior, surgidos como se analizó en años distintos y con lógicas diversas, no estarían apuntando efectivamente a la equidad en el acceso.

ii) Distribución del Aporte Fiscal Directo y equidad

Si bien el AFD no estaba destinado a cubrir los gastos directos de docencia puesto que estos, en principio, debían ser cubiertos por los aranceles, las instituciones en que la composición socioeconómica del alumnado es más desventajosa debieran desarrollar diversos programas compensatorios para cubrir las deficiencias de preparación académica que traen estudiantes de sectores precarios. Esto a fin de asegurar no sólo el acceso sino la permanencia y graduación en tiempo razonable, lo que debiera ser uno de los destinos del Aporte Fiscal Directo, junto con la investigación de apoyo a la docencia y la extensión. Por ello, cabía esperar que el Estado canalizara más recursos a las instituciones que reciben alumnos con mayor necesidad.

Sin embargo, esto no es así, como se puede observar en el Cuadro 21. Los casos extremos son los de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, en que el coeficiente de desigualdad del Aporte Fiscal Directo total alcanza a 5,73% y 4,41%, respectivamente.

Se observa que en la gran mayoría de las universidades la distribución del 95% del AFD es más inequitativa desde el punto de vista socioeconómico que el 5% adicional. No obstante, en varias universidades el coeficiente de inequidad del 5% es mayor que el del 95%: Universidad de Talca, Universidad Austral de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Tarapacá, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Arturo Prat, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Playa Ancha, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad Católica de Temuco. Por lo anterior, ambas vías requieren una reorientación profunda en pro de la equidad.

CUADRO 21. NIVEL DE DESIGUALDAD EN LA ASIGNACIÓN DEL APORTE FISCAL DIRECTO ENTRE UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2005

UNIVERSIDAD	% DE ESTUDIANTES PRIMER AÑO DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES 2006	DISTRIBUCIÓN DEL 95%, AÑO 2005	DISTRIBUCIÓN DEL 5%, AÑO 2005	TOTAL AÑO 2005	COEFICIENTE DESIGUALDAD APORTE FISCAL DIRECTO 95%	COEFICIENTE DESIGUALDAD APORTE FISCAL DIRECTO 5%	COEFICIENTE DESIGUALDAD APORTE FISCAL DIRECTO TOTAL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	2,3	13,22	12,35	13,18	5,75	5,37	5,73
UNIVERSIDAD DE CHILE	4,81	21,54	14,95	21,21	4,48	3,11	4,41
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	2,68	4,86	4,29	4,83	1,81	1,6	1,8
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1,48	2,24	1,09	2,18	1,51	0,74	1,47
UNIVERSIDAD DE TALCA	3,47	4,71	8,9	4,92	1,36	2,57	1,42
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	0,83	1,1	0,6	1,07	1,32	0,72	1,29
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	4,42	5,21	6,44	5,28	1,18	1,46	1,19
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2,5	2,89	1,58	2,82	1,16	0,63	1,13
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	6,5	6,95	8,48	7,02	1,07	1,3	1,08
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3,36	3,18	4,4	3,25	0,95	1,31	0,97
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	5,7	5,52	6,09	5,55	0,97	1,07	0,97
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1,48	1,3	3,52	1,41	0,88	2,38	0,96
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	4,98	4,48	7,04	4,6	0,9	1,41	0,92

Con formato: Español
(España - alfab. internacional)

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	10,71	7,61	5,59	7,51	0,71	0,52	0,7
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	1,48	1,04	0,81	1,03	0,7	0,55	0,7
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	2,42	1,35	1,2	1,34	0,56	0,49	0,55
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	3,87	2,15	1,83	2,14	0,56	0,47	0,55
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	2,93	1,44	1,27	1,44	0,49	0,43	0,49
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	4,33	2,09	1,72	2,07	0,48	0,4	0,48
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	3,84	1,13	1,65	1,15	0,29	0,43	0,3
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	6,97	2,01	2,22	2,02	0,29	0,32	0,29
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	8,56	2,28	1,06	2,22	0,27	0,12	0,26
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE ^{a/}	3	0,65	1,13	0,68	0,22	0,38	0,23
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	3,68	0,56	0,63	0,57	0,15	0,17	0,15
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	3,68	0,47	1,16	0,51	0,13	0,32	0,14

Fuente: Procesamiento Bases de Datos de la División de Educación Superior y *Compendio Estadístico 2006*,
a/ Información preliminar.

iii) Distribución del Aporte Fiscal Indirecto y equidad

El Aporte Fiscal Indirecto es bastante más inequitativo que el AFD, dado que se asigna en función de los mejores puntajes de ingreso a la universidad y éstos se concentran en los sectores más aventajados socioeconómicamente, que proviniendo de colegios particulares pagados, logran mejores resultados en la PSU. Así lo refleja el Cuadro 22, donde los mayores coeficientes de desigualdad son liderados por la Pontificia Universidad Católica de Chile (9,27) y la Universidad de Chile (5,02), seguidos a gran distancia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (1,28) y la Universidad de Santiago (1,12) .

CUADRO 22. COEFICIENTE DE DESIGUALDAD EN LA DISTRIBUCIÓN DEL APORTE FISCAL INDIRECTO ENTRE UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2005

UNIVERSIDAD	% DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES 2006	% APORTE FISCAL INDIRECTO 2005	COEFICIENTE DESIGUALDAD APORTE FISCAL INDIRECTO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	2,30	21,32	9,27
UNIVERSIDAD DE CHILE	4,81	24,12	5,02
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	5,70	7,27	1,28
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	6,50	7,25	1,12
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	4,98	5,31	1,07
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1,48	1,28	0,86
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	2,93	2,50	0,85
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	10,71	8,89	0,83
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2,50	1,88	0,75
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	2,68	1,96	0,73
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	4,42	2,83	0,64
UNIVERSIDAD DE TALCA	3,47	2,10	0,60
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	3,87	2,23	0,58
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	8,56	4,41	0,52
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE ^{al}	3,00	1,18	0,39
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	4,33	1,11	0,26
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	0,83	0,20	0,24
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	3,84	0,84	0,22
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	3,68	0,76	0,21
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1,48	0,28	0,19
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	6,97	1,17	0,17
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	3,68	0,43	0,12

UNIVERSIDAD	% DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES 2006	% APOORTE FISCAL INDIRECTO 2005	COEFICIENTE DESIGUALDAD APOORTE FISCAL INDIRECTO
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3,36	0,39	0,12
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	1,48	0,12	0,08
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	2,42	0,17	0,07

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior y *Compendio Estadístico 2006*.
a/ Información preliminar.

iv) Distribución de las ayudas estudiantiles

El Fondo Solidario de Crédito Universitario, como se señaló, ha sido el principal programa asistencial para los alumnos de educación superior. Sus lógicas de distribución debieran ser analizadas a fin de asegurar su correspondencia con las necesidades de los alumnos.

Si se examinan los datos de alumnos de primer año (2001), se observa que existe una mayor asignación a jóvenes del primer quintil (37%), disminuyendo progresivamente en los otros quintiles. No obstante, preocupa que casi un 40% haya sido asignado a jóvenes entre los quintiles III y V (Cuadro 23).

CUADRO 23. DISTRIBUCIÓN DEL CRÉDITO SOLIDARIO POR QUINTIL DE INGRESO, ALUMNOS DE PRIMER AÑO, 2001

QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO	MONTO MÍNIMO Y MÁXIMO PARA CADA QUINTIL		NÚMERO DE ESTUDIANTES	%
	MÍNIMO (\$)	MÁXIMO (\$)		
I	0	33.999	7.385	37
II	34.000	60.260	4.925	25
III	60.261	98.229	4.086	20
IV	98.230	185.725	2.967	15
V	185.726	185.727 y más	622	3
TOTAL			19.985	100

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

La situación mejora al observar otros programas asistenciales. Por ejemplo, en 2001 casi 90% de la Beca Bicentenario se asignó a los quintiles I y II, los más pobres. La Beca Juan Gómez Millas, en cambio, se asignó en menos del 50% a alumnos de estos dos quintiles (Cuadro 24).

CUADRO 24. ALUMNOS DE PRIMER AÑO BENEFICIADOS CON LA BECA BICENTENARIO Y JUAN GÓMEZ MILLAS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 2001

QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO	MONTO MÍNIMO Y MÁXIMO PARA CADA QUINTIL		BECA BICENTENARIO		BECA JUAN GÓMEZ MILLAS	
	MÍNIMO (\$)	MÁXIMO (\$)	Nº DE ESTUDIANTES	%	Nº DE BECAS NUEVAS	%
I	0	33.999	2.693	62%	212	18,0
II	34.000	60.260	1.173	27%	375	31,8
III	60.261	98.229	378	9%	391	33,2
IV	98.230	185.725	74	2%	198	16,8
V	185.726 y más	185.727	23	1%	0	0,0
TOTAL			4.341	100%	1.176	100,0

Fuente: Basado en procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

Las colocaciones del Fondo de Crédito Solidario fueron de MM\$ 94.063 en 2003, un 12% mayores que en 2002, correspondiendo 22% a alumnos de primer año y 78% a los de cursos superiores. El crédito benefició en forma similar, tanto en cantidad como en recursos, a estudiantes nuevos y antiguos, con un total de 123.180 jóvenes. Entre 2002 y 2003, la cantidad de recursos asignados al quintil I, el más pobre, bajó en 1% y la cantidad de beneficiados en 10%, lo que es claramente contrario a la política del gobierno de focalización en los jóvenes de los quintiles más necesitados.

CUADRO 25. ALUMNOS BENEFICIADOS Y RECURSOS ASIGNADOS POR EL FONDO DE CRÉDITO SOLIDARIO POR QUINTIL DE INGRESO, 2002-2003

QUINTIL	ALUMNOS 2002		ALUMNOS 2003		2002-2003	MONTO 2002		MONTO 2003		2002-2003
	Nº	%	Nº	%		MONTO	%	MONTO	%	
QUINTIL 1	21.363	19,9	19.130	16,5	-10,5	14.812	19,5	14.650	16,4	-1,1
QUINTIL 2	31.862	29,7	34.781	30,0	9,2	23.834	31,4	29.016	32,5	21,7
QUINTIL 3	28.154	26,3	31.188	26,9	10,8	20.855	27,5	25.492	28,6	22,2
QUINTIL 4	21.755	20,3	25.341	21,9	16,5	14.084	18,6	17.151	19,2	21,8
QUINTIL 5	4.015	3,7	5.499	4,7	37,0	2.278	3,0	2.870	3,2	26,0
SUBTOTAL	107.149	100,0	115.939	100,0	8,2	75.863	100,0	89.179	100,0	17,6
S/I	11.848		7.241			8.478		4.884		
TOTAL	118.997		123.180			84.341		94.063		

Fuente: Basado en datos de MINEDUC, División de Educación Superior, 2004.

La asignación por universidad refleja una gran disparidad entre ellas, habiendo casos en que se observa una clara focalización en los quintiles más necesitados, mientras que en otras, por el contrario, hay una mayor concentración en los quintiles superiores. En algunos casos no se aprecia una política clara de asignación del crédito. La disminución del 10% del quintil I en el número de jóvenes beneficiados, está compuesta por una baja en quince universidades del Consejo de Rectores y un aumento en diez de ellas. En tanto, en el segundo quintil, que presenta un alza del 9%, hubo diez universidades con una disminución de alumnos beneficiados y quince con un alza, aunque en cinco de ellas, esta corresponde a incrementos de un máximo de 3%. El fuerte aumento de 37% de alumnos beneficiados en el quinto quintil, es consecuencia del incremento en quince universidades, existiendo cuatro instituciones en que supera el 100%, siendo extremos los casos de la Universidad de Chile (468%) y de la Universidad de Los Lagos (560%)⁵³.

⁵³ Basado en los datos provistos por "Minuta Evaluación Colocaciones de Crédito años 2002- 2003 según quintil y años de crédito, 11 marzo 2004", División de Educación Superior, MINEDUC (2004b).

La relación entre la cantidad de beneficiados y los montos asignados varía entre universidades. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Arturo Prat se observa que si bien las colocaciones totales aumentaron en 7%, la cantidad de beneficiados cayó en 19%. Casos similares se presentan en las universidades de Playa Ancha y Católica de Temuco, donde los montos aumentaron en 64% y 23%, respectivamente, mientras que la cantidad de beneficiados lo hizo en 17% y 1%. Lo anterior seguramente se deriva de la mayor demanda de recursos de los estudiantes ante aumentos de los aranceles.

“En términos de focalización de los recursos por quintiles, se presenta una diversidad de tendencias. La Universidad Católica del Norte, por ejemplo, muestra una focalización clara en los quintiles más pobres, ya que con un aumento general del 2% de los montos, se aumentó la proporción de recursos destinados al quintil I de manera considerable. La Universidad de Valparaíso también muestra un aumento considerable en la proporción de recursos destinados al quintil I, pasando del 19% de los recursos en el año 2002 al 41% de los recursos en el año siguiente. La Universidad de Concepción, por el contrario, muestra un aumento en la asignación de crédito a los jóvenes de los quintiles II a V, siendo mayor el incremento en los quintiles IV y V, en tanto los montos para el primer quintil bajaron en un 57%”.⁵⁴

También es interesante examinar la cantidad de años que los alumnos han obtenido crédito, puesto que las colocaciones en un mismo joven por un período superior a la duración de la carrera tienen como efecto una menor disponibilidad de recursos para los nuevos estudiantes y reflejaría que no se estaría considerando la componente de mérito académico existente en las ayudas estatales.

El promedio de años con crédito para los alumnos de los cursos superiores es de 3,7 años en 2002 y 2003, lo que parece razonable. Sin embargo, 12,9% de los alumnos antiguos con crédito en 2003 lo mantenían entre 5,5 y siete años, mientras que 4,3% tenía este beneficio entre 7,5 y diez años. Hay casos minoritarios, en que algunos estudiantes han recibido crédito por más de diez años e incluso existen casos de hasta 16 años. Aunque estos últimos representen sólo 0,3% del total, reflejan una flexibilidad excesiva en la asignación de recursos, contraria además con el espíritu original de la ayuda estatal.

El 11,5% de estudiantes de cursos superiores de la Universidad de La Frontera tenía entre 7,5 y diez años con crédito en 2003, en tanto en la Universidad de La Serena y USACH, las cifras eran de 9,9% y 7,2%, respectivamente. En este aspecto también existe gran diversidad entre las universidades del Consejo de Rectores, por lo que sería conveniente discutir las políticas a aplicar al respecto con el objeto de optimizar la asignación de los recursos.

La disponibilidad de becas y créditos en 2005 y 2006 aumenta cerca de 60% (de 27.510 a 43.755), beneficiándose en especial el quintil I, con un incremento de casi tres veces, y el quintil II, de 43%. No obstante, preocupa que los quintiles IV y V también suben fuertemente sus opciones de obtener becas y créditos, en 40% y 30%, respectivamente (Cuadro 26).

CUADRO 26. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS A ALUMNOS DE PRIMER AÑO MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 2005-2006

QUINTIL	2005	2006	INCREMENTO 2006 / 2005 %
I	5.255	15.575	2,96
II	8.107	11.613	1,43
III	6.997	6.709	0,96
IV	5.680	7.939	1,40
V	1.471	1.919	1,30
TOTAL	27.510	43.755	1,59

Fuente: Bases de Datos MINEDUC, División de Educación Superior.

⁵⁴ “Minuta Evaluación Colocaciones de Crédito años 2002- 2003 según quintil y años de crédito, 11 marzo 2004”, División de Educación Superior, MINEDUC (2004b).

Entre 2005 y 2006, según la División de Educación Superior, los criterios utilizados para distribuir becas y créditos fueron distintos. Por ejemplo, en 2005 no se utilizó el criterio de ingresos para asignar el crédito solidario, sino el de capacidad de pago. De acuerdo a la capacidad de pago y el arancel de la carrera se asignaban las ayudas necesarias para poder cubrir el arancel.

Si se examina la asignación a alumnos nuevos del 2005 por tipo de beca o crédito, se observa un número muy importante de becas asignadas a los quintiles III, IV y V. La distorsión en todas las becas y créditos supera el 30%, siendo las más bajas la Beca Ex – MINEDUC (33,9% asignado a estos tres quintiles), Beca Juan Gómez Millas (43,7%), Beca Bicentenario (44,6%) y Fondo Solidario de Crédito Universitario (50,5%). El crédito con aval del Estado se concentra en 88,4% en estos tres quintiles y en las Becas para Hijos de Profesionales de la Educación (92,3%). (Cuadro 27 y Gráfico 12).

CUADRO 27. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS POR QUINTIL DE INGRESOS PARA ALUMNOS NUEVOS MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2005

2005	TOTAL	1	2	3	4	5	% I-V	% III-V
BPED	103	23	24,3	24,3	21,4	6,8	100,0	52,5
BB	4.231	18	36,6	36,8	7,1	0,7	100,0	44,6
FSCU	20.241	20	29,4	24,4	21,4	4,7	100,0	50,5
EXMINE	319	31	34,5	16,3	13,8	3,8	100,0	33,9
BJGM	773	20	35,6	18,5	22,5	2,7	100,0	43,7
BHP	675	1	6,7	16,1	50,4	25,8	100,0	92,3
BNM	155	43	47,7	7,1	1,3	0,6	100,0	9,0
CAVAL	1.013	4	7,2	16,8	45,1	26,5	100,0	88,4
TOTAL	27.510	19	29,5	25,4	20,6	5,3	100,0	51,3

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

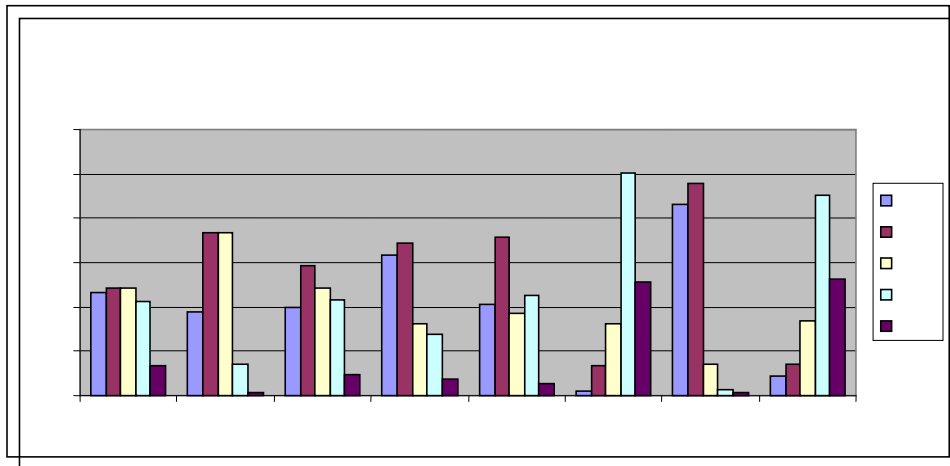
BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

GRÁFICO 12. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS POR QUINTILES, 2005



Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.
 BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.
 BB: Beca Bicentenario.
 FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.
 EXMINE: Ex Beca MINEDUC.
 BJGM: Beca Juan Gómez Millas.
 BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.
 BNM: Beca Nuevo Milenio.
 CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

El criterio de asignación básico fue de ingresos en 2006. Para las becas, eran elegibles estudiantes de los quintiles I y II (ingreso per cápita \$ 67.000) que tenían sobre 550 puntos en la PSU. Para crédito, debían pertenecer a los quintiles I-IV. Hasta el tercer quintil, la cobertura fue de 100%; para el quintil IV, entre 90% y 20%. El requisito mínimo para asignación del fondo solidario fue un puntaje PSU de 475 puntos.

Las becas de pedagogía no guardan relación con los ingresos, siendo asignadas por matricularse en carreras de esta área. El crédito con aval del Estado estaba destinado a estudiantes meritorios que tuviesen necesidad de apoyo adicional y su aplicación requería ser ranqueado según el nivel de ingreso. Desafortunadamente, en 2006 se produjo un error informático que generó anomalías en su distribución y los alumnos fueron ranqueados y asignados de menor a mayor necesidad.

En 2006 hubo un mejoramiento fuerte en la asignación de varias becas. En efecto, la Beca Bicentenario fue distribuida casi totalmente entre los quintiles I y II. También mejoró bastante la asignación de la Beca Juan Gómez Millas, al quedar sólo con 7,9% en los quintiles III al V, de más altos ingresos. La Beca Nuevo Milenio aumentó levemente la distorsión con poco más del 11% para estos quintiles y se mantuvo en más de 33% para las becas Ex - MINEDUC, mientras que la Beca de Pedagogía y el Fondo Solidario de Crédito Universitario mejoraron en cerca de 10% (a 43%). La distorsión bajó casi 20% en la Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (a 71%), y es prácticamente total en el crédito con aval del Estado (98,6%). (Cuadro 28 y Gráfico 13).

CUADRO 28. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS A ALUMNOS NUEVOS POR QUINTIL DE INGRESO, 2006

BECAS/CRÉDITOS	BENEFICIARIOS DE BECAS Y CRÉDITOS	I (%)	II (%)	III (%)	IV (%)	V (%)	III-V (%)
BPED	96	29,2	28,1	24,0	14,6	4,2	42,8
BB	7.991	55,9	43,8	0,3	0,0	0,0	0,3
FSCU	29.593	33,4	23,7	21,1	21,7	0,2	43,0
EXMINE	6	33,3	33,3	16,7	16,7	0,0	33,4

BJGM	1.918	48,2	43,8	4,9	2,1	0,9	7,9
BHP	907	13,2	15,8	31,3	33,6	6,1	71,0
BNM	252	57,1	31,7	9,1	1,6	0,4	11,1
CAVAL	2.992	0,6	0,8	0,9	38,4	59,3	98,6
TOTAL	43.755	35,6	26,5	15,3	18,1	4,4	37,8

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

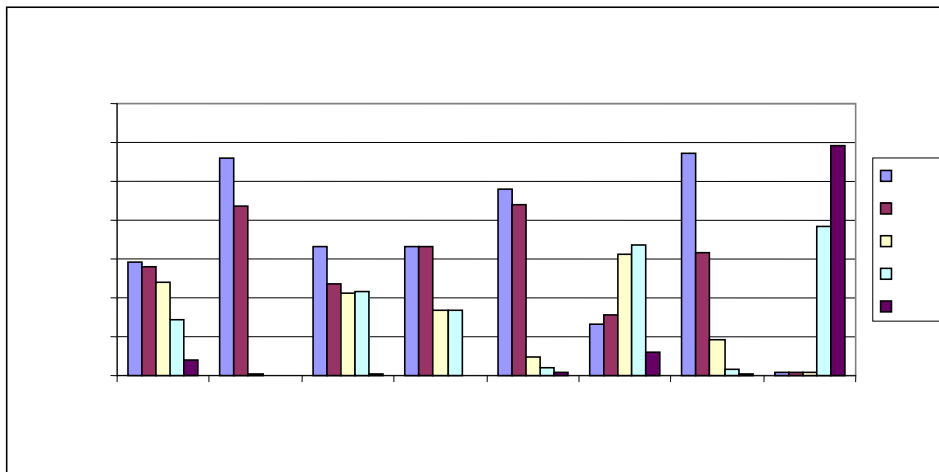
BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

GRÁFICO 13. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS A ALUMNOS NUEVOS POR QUINTIL DE INGRESO, 2006



Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

Al analizar por institución, tipo de ayuda y quintil se observa que el Fondo Solidario de Crédito Universitario explica 32,9% de la concentración de alumnos de los quintiles IV y V y 14,8% el crédito con aval del Estado. Las instituciones donde se presenta en mayor medida esta distorsión son la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad de Concepción, Universidad de Valparaíso y Universidad Técnica Federico Santa María (Cuadro A-5, Anexo). Esto podría reflejar un desajuste entre cupos/recursos asignados y tipo de postulante, que es importante sea revisado el MINEDUC.

Los programas asistenciales debieran ser un mecanismo claro de compensación de la inequidad. Por ello, cabe esperar que exista una correspondencia muy directa entre composición socioeconómica del alumnado y aportes para asistencialidad estudiantil. Es decir, el coeficiente de desigualdad debiera ser cercano a 1 (Cuadro 29).

CUADRO 29. DISTRIBUCIÓN DE LOS APORTES PARA AYUDAS ESTUDIANTILES 2005 VERSUS LA COMPOSICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL ALUMNADO DE PRIMER AÑO EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2006

UNIVERSIDAD	% DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES 2006	PARTICIPACIÓN EN LOS APORTES PARA AYUDAS ESTUDIANTILES 2005	COEFICIENTE DE DESIGUALDAD
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	2,3	5,10	2,22
UNIVERSIDAD DE CHILE	4,81	8,21	1,71
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	2,93	4,78	1,63
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1,48	2,28	1,54
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	6,5	9,81	1,51
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1,48	2,21	1,49
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	0,83	1,20	1,44
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	1,48	1,68	1,14
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	4,42	4,97	1,12
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	3,87	4,34	1,12
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2,5	2,58	1,03
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	2,68	2,66	0,99
UNIVERSIDAD DE TALCA	3,47	3,40	0,98
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	4,33	4,07	0,94
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	5,7	5,31	0,93
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3,36	3,11	0,93
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	4,98	4,32	0,87
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	10,71	9,15	0,85
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	2,42	2,06	0,85
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	3,84	3,13	0,82
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	3,68	2,72	0,74
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE ^{a/}	3	2,12	0,71
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	6,97	4,75	0,68
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	3,68	2,22	0,60
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	8,56	3,83	0,45

Fuente: Procesamiento Bases de Datos de la División de Educación Superior, *Compendio Estadístico 2006*.

a/ Incluye aportes para Fondos Solidarios de Crédito y Becas MINEDUC, Programas de Reparación, Ley 19.083, Beca para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía, Beca Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio y Beca Juan Gómez Millas.

Si se analizan los antecedentes socioeconómicos de los alumnos nuevos de las universidades del Consejo de Rectores que recibieron becas y créditos, se puede observar cuáles de estos benefician especialmente a los más necesitados y cuáles se concentran en los quintiles IV y V, que agrupan a sectores de más altos ingresos.

En 2006, el 35,6% de la ayuda se dirigió al quintil I, 26,5% al quintil II y 15,3% al quintil III. El 22,5% satisfizo las necesidades de los grupos más aventajados (quintiles IV y V). Esto representa un pequeño mejoramiento en relación con 2005, en que el 26% fue destinado a estos grupos.

Sin embargo, si se comparan 2005 y 2006 por tipo de ayuda, se observa un esfuerzo para mejorar la focalización. La Beca Bicentenario baja su asignación de 7,8% a los quintiles IV y V en 2005 a 0% en 2006; la Beca para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía de 28,2% a 18,8% en el mismo período; el Fondo Solidario de Crédito Universitario de 26,2% a 21,9%; la Ex Beca MINEDUC de 17,6 a 16,7%; la Beca Juan Gómez Millas de 25,2% a 3,1%; la Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, de 76,1% a 39,7%. Si bien la Beca Nuevo Milenio mantiene alrededor de 2% dirigido a estos grupos de ingresos más altos, la distorsión ya era pequeña en 2005. (Cuadro 30 y Gráfico 14).

En cambio el crédito con aval del Estado avanza en la dirección contraria al subir su concentración en los estratos más aventajados de 71,6% a 97,7%, es decir, a casi el total.

CUADRO 30. DISTRIBUCIÓN DE LAS BECAS Y CRÉDITOS POR QUINTIL DE INGRESO EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES, 2005 Y 2006
(En porcentajes)

PROGRAMA DE AYUDA ESTUDIANTIL POR AÑO	QUINTIL DE INGRESOS					QUINTIL DE INGRESOS
	I	II	III	IV	V	IV-V
2006						
BPED	29,2	28,1	24,0	14,6	4,2	18,8
BB	55,9	43,8	0,3	0,0	0,0	0,0
FSCU	33,4	23,7	21,1	21,7	0,2	21,9
EXMINE	33,3	33,3	16,7	16,7	0,0	16,7
BJGM	48,2	43,8	4,9	2,1	0,9	3,1
BHP	13,2	15,8	31,3	33,6	6,1	39,7
BNM	57,1	31,7	9,1	1,6	0,4	2,0
CAVAL	0,6	0,8	0,9	38,4	59,3	97,7
% SEGUN QUINTIL	35,6	26,5	15,3	18,1	4,4	22,5
2005						
BPED	23,3	24,3	24,3	21,4	6,8	28,2
BB	18,8	36,6	36,8	7,1	0,7	7,8
FSCU	20,0	29,4	24,4	21,4	4,7	26,2
EXMINE	31,7	34,5	16,3	13,8	3,8	17,6
BJGM	20,7	35,6	18,5	22,5	2,7	25,2
BHP	1,0	6,7	16,1	50,4	25,8	76,1
BNM	43,2	47,7	7,1	1,3	0,6	1,9
CAVAL	4,4	7,2	16,8	45,1	26,5	71,6
% SEGUN QUINTIL	19,1	29,5	25,4	20,6	5,3	26,0

Fuente: Elaborado a partir de Base de Datos 2005-2006 CRUCH provista por MINEDUC, División de Educación Superior.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

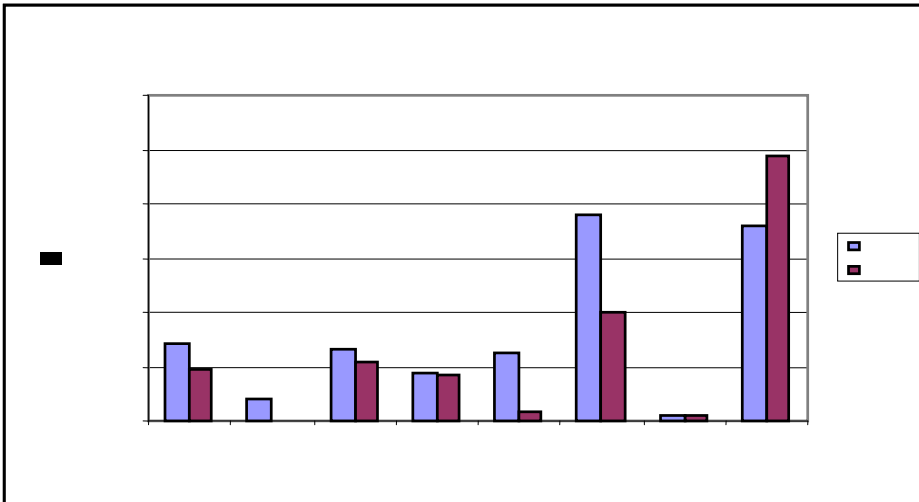
BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

GRÁFICO 14. ASIGNACIÓN DE BENEFICIOS A ESTUDIANTES DE LAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH DE QUINTILES IV Y V POR TIPO DE AYUDA, 2005-2006



Fuente: Elaborado a partir de Base de Datos 2005-2006 CRUCH provista por MINEDUC, División de Educación Superior.
 BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

Algunas de las ayudas tienen restricciones en términos de focalización puesto que por definición fueron destinadas a grupos específicos, como hijos de profesionales de la educación ó alumnos que ingresan a Pedagogía. Sin embargo, otras becas y créditos debieran focalizarse exclusivamente en los grupos más desaventajados.

En síntesis, al analizar los coeficientes de dispersión para los diversos aportes, se concluye:

- El Aporte Fiscal Directo reflejaría un coeficiente de 40,9. Esto significa, por ejemplo, que la Pontificia Universidad Católica de Chile recibe 40 veces más AFD relativamente que la Universidad Católica de Temuco.
- El Aporte Fiscal Indirecto es el más extremo con un coeficiente de 132,4. Si se traduce en un ejemplo, esto significa que la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene 132 veces más posibilidades de recibir un alumno con aporte fiscal indirecto que la Universidad de Los Lagos. Esto puede responder a la lógica del instrumento, dado que los alumnos de mejores puntajes son quienes efectivamente tienen la posibilidad de elegir donde estudiar. Seguramente, además de la localización de esta universidad en la Región Metropolitana, polo de atracción de población, la alta concentración de recursos del Estado dirigidos a esta universidad le permite ofrecer condiciones de estudio superiores a otras.
- El Programa MECESUP, con su estrategia competitiva, refleja un coeficiente de dispersión menos inequitativo, correspondiente a 11,9. Esto implica, por ejemplo, que la Universidad de Magallanes ha tenido casi doce veces más posibilidades de adjudicación de recursos que la Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- La asistencialidad estudiantil es la ayuda que tiene una distribución más acorde con la composición socioeconómica del alumnado, aunque todavía es muy inequitativa: 4,93. Lo anterior significa que un alumno de la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene cinco veces más posibilidades de obtener apoyo que otro de la Universidad de Valparaíso. Como se señaló anteriormente, los gobiernos de la Concertación han planteado reiteradamente a nivel de discurso su preocupación por asegurar equidad en el sistema educativo, señalando incluso su decisión a nivel presidencial de que "ningún joven de

talento y mérito quede fuera de la enseñanza superior por motivos económicos". Los programas de ayudas estudiantiles, tales como becas y créditos, han sido el mecanismo tradicional empleado para paliar las desventajas socioeconómicas de aquellos jóvenes que provienen de hogares de menores recursos y acceden a la educación superior. Es necesario entonces examinar con mayor detenimiento las lógicas que existen detrás de los programas que se están aplicando para mejorar la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior.

3. Equidad y permanencia en el sistema

A pesar que la deserción es uno de los problemas más relevantes de la educación superior chilena, se ha estudiado relativamente poco. Entre otras razones, la carencia de antecedentes se debe a que el sistema de currículo flexible hace muy difícil la recopilación de datos. Para calcular la permanencia en términos precisos debería disponerse en primer lugar de antecedentes de cada cohorte de ingreso y conocer en detalle su trayectoria a lo largo de cada carrera, con un seguimiento caso a caso. A lo anterior, se suma la diversidad de entradas debido a la incorporación de estudiantes a cursos superiores, programas compartidos en ciclos básicos y a bachilleratos, que se ha incrementado en años recientes. Efectuar este seguimiento a nivel de sistema es en la actualidad imposible tanto por la complejidad de los cálculos requeridos como porque no se dispone de datos mínimos necesarios, como número de reprobados, de estudiantes que desertan y otros.

Dada la dificultad para obtener datos generales a nivel del sistema de educación superior se pueden utilizar indicadores aproximados, que al menos permitan dimensionar la magnitud del problema. González y Uribe (2002) y González (2006) elaboraron el indicador denominado coeficiente de eficiencia de titulación, que corresponde a la proporción de estudiantes titulados en un año en comparación a la matrícula nueva en primer año en el tiempo correspondiente a la duración promedio estimada de las carreras⁵⁵.

Los resultados obtenidos con este indicador permiten vislumbrar que el número de estudiantes que completan su carrera es del orden de 50% de los que ingresa a primer año, por lo que se puede concluir que la permanencia para todas las instituciones del sistema es baja, particularmente en los institutos profesionales (Cuadro 31 y Gráfico 15).

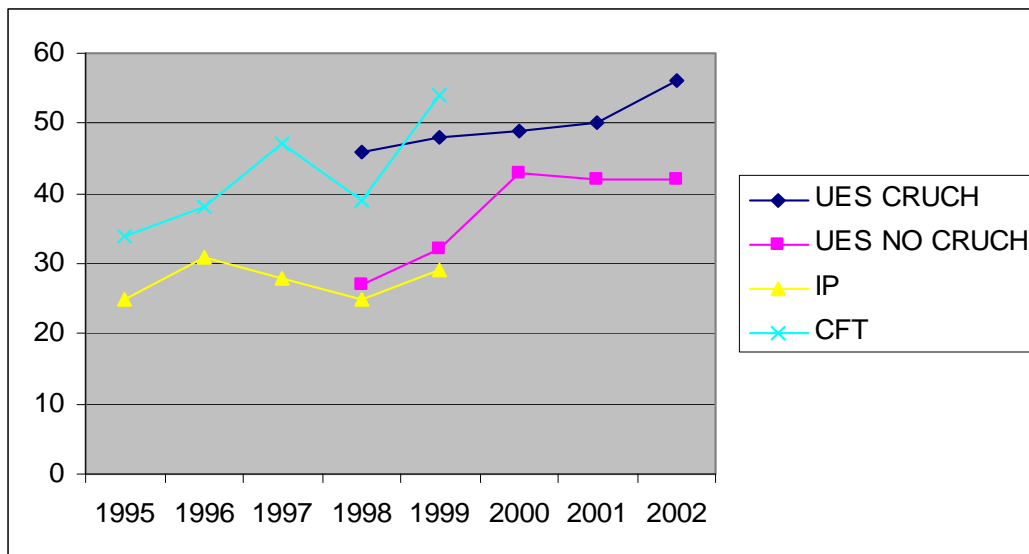
⁵⁵ Para hacer el cálculo se estimó la duración promedio de las carreras en cinco años para las universidades, cuatro para los institutos profesionales y dos para los centros de formación técnica.

CUADRO 31. COEFICIENTE DE EFICIENCIA DE TITULACIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN

TIPO DE INSTITUCIÓN	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
TOTAL UNIVERSIDADES	0,37	0,41	0,37	0,39	0,43	0,49	0,50	0,51
UNIVERSIDADES PRIVADAS				0,27	0,32	0,43	0,42	0,42
UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES				0,46	0,48	0,49	0,50	0,56
INSTITUTOS PROFESIONALES	0,25	0,31	0,28	0,25	0,29			
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	0,34	0,38	0,47	0,39	0,54			

Fuente: González y Uribe (2002) y González, L.E. (2006). Elaboración propia a partir de compendios estadísticos de MINEDUC 1996-2000 y cálculo de los autores para el período 2000-2002.

GRAFICO 15. COEFICIENTE DE TITULACIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN



Fuente: González y Uribe (2002) y González, L.E. (2006). Elaboración propia a partir de compendios estadísticos de MINEDUC 1996-2000 y cálculo de los autores para el período 2000-2002..

Si bien no se dispone de información para establecer que los jóvenes de menores ingresos y capital cultural tienen una tasa más baja de permanencia en la educación superior que los estudiantes de mayores ingresos, es dable asumir la alta probabilidad que eso ocurra en la práctica, afectando por tanto a la equidad.

Como se observa en el Cuadro 31 y Gráfico 15, ha habido una tendencia a mejorar las tasas de permanencia en los últimos años, la que podría atribuirse –en parte– a que tanto a nivel de las instituciones de educación superior como del sistema en su conjunto se ha tomado conciencia del problema y se han establecido algunas medidas al respecto. La primera es el incremento del número de estudiantes antiguos que se benefician de ayudas estudiantiles y la segunda es el impacto del programa MECESUP y del Fondo de Desarrollo Institucional. A través proyectos concursables, ambos programas han permitido generar innovaciones curriculares, el perfeccionamiento de los académicos y el mejoramiento en la infraestructura para la docencia, lo que puede haber favorecido la permanencia de los alumnos que presentan mayores dificultades. Debe agregarse a lo anterior la exigencia en los proyectos concursables de indicadores de gestión tales como la tasa de titulación en tiempo real versus la tasa de titulación teórica en las diversas carreras, lo que ha obligado a las instituciones a tomar medidas para su mejoramiento. Ya no basta que el estudiante permanezca sino también que pueda avanzar de acuerdo a lo establecido académicamente.

a. Equidad en la permanencia a través de ayudas estudiantiles a los estudiantes antiguos

Al año 2006, los alumnos antiguos que logran renovar sus becas o créditos en la educación superior son 113.094 de un total de 583.174 estudiantes matriculados (244.207 en universidades del CRUCH, 207.382 en universidades privadas, 66.209 en IP y 65.376 en CFT)⁵⁶. El 57,6% de los alumnos antiguos recibe beca, los que representan un 27,6% del total del alumnado.

De los 113.04 alumnos antiguos que reciben becas, 83,5% recibe apoyo de un solo programa de ayuda estudiantil, y de ese mismo universo el 64,7% fue beneficiado por el Fondo Solidario de Crédito Universitario. El resto de los alumnos fue apoyado por dos o más programas, siendo la combinación más común la de quienes se beneficiaron simultáneamente del Fondo Solidario y de la Beca Ex - MINEDUC (6,6%). (Cuadro A-6, Anexo).

Si bien la cantidad de beneficiarios es significativa, los datos indican que es posible mejorar la focalización centralizando en una entidad única la asignación de las becas y créditos.

Otra forma de analizar la equidad desde la perspectiva de la permanencia es observando el tipo de educación superior a la que asisten los distintos grupos sociales. La Encuesta CASEN 2003 refleja que los estudiantes de los quintiles I y II, los más pobres, tienen mayor peso relativo en los CFT. Mientras el quintil I representa sólo un 6,2% en las universidades, en los CFT alcanza a 16,0%, y el quintil II, 10,7% y 22,5%, respectivamente (Cuadro 32). Casi 60% de las universidades del CRUCH y más del 75% de las privadas están copadas por alumnos de los quintiles IV y V, los de más altos ingresos.

CUADRO 32. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN QUE ASISTE A LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN, SEGÚN QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO DEL HOGAR, 2003

TIPO DE INSTITUCIÓN	I	II	III	IV	V	TOTAL
UNIVERSIDADES	6,2	10,7	17,0	26,1	39,9	100,0
Consejo de Rectores	7,0	13,6	19,3	26,8	33,3	100,0
Universidades privadas fuera del CRUCH	4,9	5,9	13,2	25,0	51,0	100,0
INSTITUTOS PROFESIONALES	6,3	12,8	22,4	30,4	28,2	100,0
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	16,0	22,5	26,9	17,1	17,2	100,0

Fuente: MIDEPLAN, CASEN 2003, citado en PNUD (2005).

A pesar de los esfuerzos financieros realizados después de 1990, la composición socioeconómica del alumnado de las universidades no ha cambiado radicalmente a través del tiempo: el quintil I representaba un 6,1% de la matrícula universitaria en 1987 y 6,9% en 1990, alcanzando a sólo 6,2% en 2003. En los mismos años, el quintil II subió de 7,6% a 11,7% para después caer a 10,7% (Cuadro 33).

En cuanto a los CFT se observa que aumentó la representación de los quintiles I y II, aunque no fue así en el caso de los IP. Los estratos de menores ingresos están aprovechando la ampliación de oportunidades en los CFT de los últimos años. Por esta razón debe existir especial preocupación por los niveles de calidad de estas instituciones así como por la existencia de programas para asegurar la permanencia y el buen aprovechamiento de los estudios de los alumnos con precariedad socioeconómica.

CUADRO 33. COMPOSICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL ALUMNADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN, 1987-2003

TIPO DE INSTITUCIÓN	AÑO	QUINTIL					TOTAL
		I	II	III	IV	V	
	1987	6,1	7,6	15,8	26,5	44,0	100,0
	1990	6,9	11,7	17,9	23,0	40,4	100,0

⁵⁶ MINEDUC (2006) *Estadísticas de la Educación 2006*.

UNIVERSIDAD	1992	8,3	11,3	15,1	25,6	39,7	100,0	
	1994	7,7	10,5	16,7	25,4	39,7	100,0	
	1996	7,6	11,9	17,0	24,9	38,6	100,0	
	1998	7,2	11,8	17,0	26,4	37,6	100,0	
	2000	5,3	9,2	17,7	28,4	39,4	100,0	
	2003	6,2	10,7	17	26,1	39,9	100,0	
INSTITUTO PROFESIONAL Y CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA	1987	6,5	12,2	19,3	33,0	29,0	100,0	
	1990	6,3	14,7	24,8	27,8	26,4	100,0	
	1992	11,3	15,1	24,1	29,3	20,2	100,0	
	1994	12,5	13,6	22,9	28,0	23,0	100,-0	
	1996 ^{a/}	10,4	17,1	21,3	29,8	21,4	100,0	
	1998 ^{a/}	9,0	18,1	24,4	29,0	19,5	100,0	
	2000	CFT	8,4	17,8	25,9	29,5	18,4	100,0
		IP	6,7	14,3	24,5	28,1	26,3	100,0
	2003	CFT	12,5	20,0	25,7	20,7	21,1	100,0
		IP	5,5	12,6	21,3	31,6	29,1	100,0

Fuente: Espinoza (2002) para 1987 a 1998 y encuestas CASEN 2000 y 2003 para 2000 y 2003.

a/ No hay datos disponibles antes de 1987.

La distribución de fondos para garantizar la permanencia debiera considerar incluso una revisión de los programas asistenciales, que a menudo no responden a las necesidades socioeconómicas de los estudiantes. Preocupan especialmente las distorsiones en aquellos más significativos, como el Fondo Solidario de Crédito Universitario, que significa sobre 66% de los recursos asistenciales y en el que aún 25% va hacia alumnos de los quintiles IV y V. Se observa algo similar en la Beca Ex - MINEDUC (19,5% de los recursos), con una distorsión de más de 17%. Es necesario que se asignen las becas y créditos en forma articulada para garantizar que reciban apoyo quienes más lo requieran y es imprescindible usar formularios únicos de postulación a créditos y becas, así como su manejo desde una sola entidad o agencia, para la asignación y recuperación.

b. Equidad y permanencia a través de los programas de apoyo a la innovación curricular

El Fisco ha entregado recursos por la vía competitiva solicitando a las instituciones presentar proyectos a concurso, primero a través del Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) y después por intermedio del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP). Estos han sido fundamentalmente fondos concursables para el financiamiento de proyectos específicos de mejoramiento académico y/o de la gestión en las universidades del CRUCH⁵⁷. Los proyectos deben contener metas comprobables a ser cumplidas en plazos relativamente breves y objeto de seguimiento por parte del MINEDUC. En 1998 se incorporaron recursos al FDI para establecer con las universidades convenios de desempeño que les permitieran abordar iniciativas de mediano plazo.

El Fondo de Desarrollo Institucional ha ido ganando terreno en el aporte fiscal del período, desde 2,8% en 1991 a un máximo de 14,6% en 2003, para caer después a 9,3% en 2007. La composición interna del FDI ha cambiado a través del tiempo al aumentar la incidencia en su interior del Programa MECESUP.

En 1998 se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior con los siguientes objetivos: i) propiciar la equidad del sistema y el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles; ii) fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación; iii) promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior; iv) incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional; v) promover una buena articulación y coherencia en el sistema de educación superior; y vi) orientar en el desarrollo de los objetivos anteriores su articulación con los procesos de internacionalización. La primera etapa de este programa, conocida como MECESUP I, se desarrolló entre julio

⁵⁷ En 1991 sólo podían ser financiados proyectos de las universidades regionales derivadas. Desde 1992 se amplió su cobertura a todas las universidades del Consejo de Rectores.

de 1999 y 2006⁵⁸, con una inversión de US\$ 245 millones, financiada por el Estado y mediante un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Esta fase contempló tres líneas de trabajo:

- Aseguramiento de la calidad, para diseñar y poner en práctica un sistema nacional de acreditación de programas de pregrado, postgrado y formación de técnicos de nivel superior, mediante el funcionamiento de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP).
- Fortalecimiento de capacidad institucional para poner en vigor procesos de autorregulación para el mejoramiento de los servicios docentes a los estudiantes, el análisis institucional y el potenciamiento de la gestión.
- Fondo competitivo para fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación, y promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior. Este canalizó el 95% de los recursos del programa y alcanzó un total de US\$ 225 millones, adjudicados en concursos anuales. Financió cerca de 400 proyectos de las universidades del Consejo de Rectores y de los CFT. Los concursos posibilitaron proyectos de mejoramiento de la calidad de las carreras y programas en los siguientes niveles:
 - ✓ Programas de pregrado en áreas prioritarias de las instituciones y del país.
 - ✓ Programas de postgrado con énfasis en doctorado y programas de maestría con perspectiva de alcanzar niveles de doctorado en las áreas de las artes, humanidades, ciencias sociales y educación.
 - ✓ Programas de formación técnica de nivel superior en áreas muy demandadas por los sectores productivos.

Los proyectos adjudicados han contemplado inversiones en perfeccionamiento de recursos humanos (becas en Chile y el exterior, visitas de académicos, viajes de corta duración en el extranjero para profesores y estudiantes de doctorado con tesis en ejecución, visitas de postdoctorados al país); bienes (equipos de laboratorio y científico, sistemas de información, nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje) y obras (modificación de espacios y nuevas construcciones).

Con los recursos de la primera fase se efectuaron concursos hasta 2004. Por la operación de los proyectos, de dos o tres años prorrogables, varios de ellos están aún en funcionamiento. En esta etapa se adjudicaron 398 proyectos y primero se asignaron recursos sólo a las universidades del Consejo de Rectores, y desde el concurso del 2000, a los CFT e IP. En el período 1999-2004, el 93% de los recursos se asignaron a universidades del Consejo de Rectores, 6% a CFT y 1% a IP (Cuadro 34).

CUADRO 34. DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS ADJUDICADOS POR EL PROGRAMA MECESUP SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN Y AÑO DE CONCURSO, 1999 – 2004
(En millones de pesos nominales)

INSTITUCIÓN	1999	2000	2001	2002	2003	2004	TOTAL
UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES	20.000	23.182	28.946	35.014	20.412	5.000	132.554
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA		2.118	1.254	2.574	2.123	460	8.529
INSTITUTOS PROFESIONALES		200	900				1.100
TOTAL	20.000	25.500	31.100	37.588	22.535	5.460	142.183

⁵⁸ Como se verá, con los dineros de la primera fase, se efectuaron concursos hasta el año 2004. Dada la operatoria de los proyectos (con duración de dos o tres años y posibilidades de extensión), varios de esos proyectos están aún en funcionamiento.

UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES	100,00	90,91	93,07	93,15	90,58	91,57	93,35
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	0,00	8,31	4,03	6,85	9,42	8,42	5,88
INSTITUTOS PROFESIONALES	0,00	0,78	2,89	0,00	0,00	0,00	0,77
% TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Basado en MECESUP 1999-2004, *Estadísticas Globales*.

La experiencia acumulada en la ejecución de los proyectos de mejoramiento curricular en el pregrado de los concursos 1999-2003 permitió detectar que las modificaciones curriculares habían tenido efectos superficiales y que se requería ahondar en las reformas curriculares del pregrado. Si bien se habían desarrollado cambios curriculares en los proyectos de formación técnica de nivel superior (CFT e IP) con definición y medición de competencias, esto no se había hecho en el pregrado de las universidades. El Concurso 2004 tuvo justamente ese propósito al definir como requisito de postulación la presentación de proyectos asociados, en especial en carreras específicas, para definir perfiles y formación por competencias (Cuadro A-7 del Anexo).

El nuevo Programa MECESUP II, de Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento, que representa la continuidad y profundización del programa previamente descrito, cubrirá el período 2006-2010. Se focaliza en el reforzamiento de personal académico con doctorados, la renovación curricular centrada en el estudiante y el apoyo al doctorado nacional. Además, se incorpora nuevamente la estrategia de convenios de desempeño, pero concentrada transitoriamente en universidades del Estado acreditadas. Estos convenios serán objeto de un seguimiento riguroso. El MECESUP II se llevará a cabo en dos fases (2005-2008 y 2008-2012), con un costo total de la primera de US\$ 91,25 millones, de los cuales US\$ 25,13 millones corresponderán a un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.

Con su sistema de evaluación y selección de proyectos sustentado por evaluadores y comités externos, el Programa MECESUP I ha resultado menos inequitativo que el aporte fiscal (directo e indirecto), aunque mucho más que las ayudas estudiantiles. La relación entre los casos extremos, es decir, entre la Universidad más inequitativa vs. la más equitativa según algún determinado aporte del Estado, es de casi doce veces en el MECESUP; 41 en el Aporte Fiscal Directo y 132 veces en el Aporte Fiscal Indirecto. No obstante, en el MECE también se presentan las inequidades con la Pontificia Universidad Católica de Chile (4,68) y la Universidad de Chile (2,38), seguramente por su mayor capacidad relativa de formular buenos proyectos dada su dotación de profesionales de alto nivel. A juzgar por los puntajes de admisión, ambas instituciones reclutan los estudiantes mejor preparados, que coinciden con los sectores de ingresos medios altos y altos.

Llama la atención, sin embargo, que surgen nuevas instituciones relativamente privilegiadas con el sistema de concurso, como las universidades de Magallanes (4,76), Antofagasta (2,44) y Arturo Prat (2,1). Cabe preguntarse si esto corresponde a su mayor capacidad de presentar buenos proyectos (elaborados por ellos o subcontratados) o se trata de una política de gobierno para tender a compensar a través de la adjudicación de proyectos las condiciones difíciles de las regiones extremas. No obstante, esta hipótesis se debilita por el caso de la Universidad de Tarapacá, con un coeficiente de sólo 0,78 (Cuadro 35).

CUADRO 35. GRADO DE DESIGUALDAD EN LA ASIGNACIÓN DE LOS RECURSOS ENTRE UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES POR EL PROGRAMA MECESUP, 1999-2004

UNIVERSIDAD	ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE QUINTILES I Y II EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES 2006	MECESUP 1999-2004 (%)	COEFICIENTE DE DESIGUALDAD
-------------	---	-----------------------	----------------------------

	(%)		
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	0,83	3,95	4,76
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	2,30	10,77	4,68
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	1,48	3,61	2,44
UNIVERSIDAD DE CHILE	4,81	11,44	2,38
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	1,48	3,11	2,10
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	2,68	4,68	1,75
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	3,87	6,24	1,61
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	4,42	5,88	1,33
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	1,48	1,86	1,25
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	2,42	2,63	1,09
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	5,70	5,33	0,93
UNIVERSIDAD DE TALCA	3,47	3,05	0,88
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3,36	2,63	0,78
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	2,50	1,90	0,76
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	10,71	7,89	0,74
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	4,98	3,22	0,65
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	2,93	1,89	0,65
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	6,50	3,75	0,58
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	3,68	1,96	0,53
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	8,56	4,54	0,53
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	3,84	1,97	0,51
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	6,97	3,16	0,45
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	3,00	1,31	0,44
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	4,33	1,76	0,41
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	3,68	1,46	0,40

Fuente: MINEDUC, División de Educación Superior (2004a), *Compendio Estadístico*, años 1999-2004.

En suma, los recursos del Estado se dirigen principalmente a las universidades del CRUCH y dentro de ellas, a aquellas que atienden a los grupos más aventajados. Se requiere una revisión seria de los aportes del Estado para canalizarlos al financiamiento de áreas específicas con rendición de cuentas en instituciones que tengan acreditación. Además, que junto con el aseguramiento de la calidad del servicio, se vele por proveer de mayores recursos a aquellas instituciones donde se concentran los grupos con mayores necesidades (socioeconómicas, culturales y otras), garantizando la compensación de las desventajas preexistentes. Los aportes debieran ser entregados contra programas específicos con resultados verificables en términos de aprendizaje de los alumnos y permanencia en el sistema.

Parece esencial que el gobierno asuma el liderazgo en una profunda transformación de la educación superior. La formación de técnicos de nivel superior amerita un programa integral especial para superar este nudo que limita el desarrollo nacional. Al menos, se debiera incentivar la creación y funcionamiento de instituciones modelo de formación técnica con financiamiento relativamente estable y cumplimiento de estándares. La pirámide invertida no se alterará si no se asegura una formación sólida en este nivel y una difusión que vaya cambiando patrones culturales en los estudiantes, sus familias y los empleadores. Una opción sería que las universidades estatales creen o fortalezcan sus centros de formación técnica, pero sujetos a un estricto control de calidad en los insumos, productos y posterior inserción laboral de sus egresados.

4. Equidad y logro con una educación superior de calidad

De acuerdo al modelo utilizado, el logro implica un reconocimiento al rendimiento académico del estudiante, medido a través de sus calificaciones y evaluaciones. Para ello es necesario que sus calificaciones expresen niveles de aprendizajes similares en las distintas instituciones del sistema de educación superior, lo que implica

avanzar en la incorporación de los currículos basados en competencias y en el reconocimiento de un sistema común de medición de la carga académica del estudiante.

En casi todas las universidades del Consejo de Rectores y en varias privadas se han iniciado experiencias piloto de currículo basado en competencias. Por ejemplo, la Universidad de Talca está trabajando en todas sus carreras en esta modalidad. Asimismo, existen varias redes de carreras que han avanzado en este aspecto como las de Arquitectura, Enfermería, Ingeniería en Acuicultura, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación e Informática, Medicina Veterinaria, Química y Farmacia y Trabajo Social (Cuadro A-7, Anexo) y diversas agrupaciones académicas como la Agrupación de Decanos de Ingeniería, Asociación de Decanos de Medicina, Grupo Operativo de Universidades Coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) y la Sociedad Chilena de Ingeniería. Los fondos del Programa MECESUP II y el trabajo conjunto con universidades europeas a través del Proyecto Tuning son ejemplos de esfuerzos en este sentido.

Paralelamente, en junio de 2007 se aprobó en las universidades del Consejo de Rectores una normalización de la reglamentación a nivel nacional del sistema de créditos como una forma de medir la carga académica.⁵⁹ Por tanto, es esperable que a mediano plazo se pueda establecer un sistema que permita el reconocimiento de los niveles de logro en relación a las competencias de las carreras, facilitando así la movilidad estudiantil nacional e internacional.

Dada la diversidad de la oferta educativa, para que exista una equidad comparable en cuanto a logros, se requiere que existan procesos de aseguramiento de la calidad que garanticen cierta homogeneidad al menos de cumplimiento de estándares mínimos en las instituciones, carreras y programas. El aseguramiento de la calidad reduce el riesgo que los alumnos con mayor vulnerabilidad estudien en condiciones más precarias y por ende sus éxitos académicos no tengan el reconocimiento social que corresponde, y aminora la posibilidad que se genere una segmentación socioeconómica, de tal suerte que la institución o la carrera a la cual asiste el joven determine su trayectoria académica.

La acreditación constituye un factor fundamental para proporcionar similares condiciones de acceso y permanencia a una educación superior de calidad para todos los estudiantes que tengan logros iguales. En general, la calidad y la equidad se mencionan como dos aspectos diferentes en educación, aunque en la práctica están concatenados, en especial si se adopta el concepto de calidad para todos.

El aseguramiento de la calidad puede realizarse a través de cuatro funciones básicas: evaluación, certificación, superintendencia e información, donde participan dos actores centrales, el Estado y las instituciones de educación superior:

- La función de evaluación consiste en emitir juicios informados para apoyar la toma de decisiones. Comprende tres mecanismos secuenciales: acopio y sistematización de la información requerida, análisis de la misma y emisión de un juicio fundamentado y recomendaciones para la toma de decisiones. En este proceso deben participar los involucrados (autoevaluación o autoestudio) y agentes externos idóneos (evaluación de pares) que contribuyan con una visión desprejuiciada y den mayores garantías de la fe pública. Dependiendo de la etapa en que esté la institución, la función de evaluación se centraría en el proyecto institucional y de las carreras; supervisión del avance de dicho proyecto y evaluación de la calidad para aquellas instituciones que gocen de plena autonomía.
- La función de certificación consiste en la forma de otorgar una sanción socialmente válida y confiable que dé cuenta de los resultados de un proceso de evaluación. Para efectos de regulación, las certificaciones otorgadas son: reconocimiento oficial para la iniciación de actividades al término de la evaluación del proyecto; otorgamiento de plena autonomía al término de la supervisión del proyecto, y la acreditación de instituciones y programas al término de la evaluación de la calidad.
- La función de superintendencia es aquella que desempeña el Estado para velar por el acatamiento de las normas legales y reglamentarias que rigen el sistema de educación superior. Esta función comprende, además, el registro de instituciones y sus estatutos; el examen de las operaciones y estados financieros de las instituciones en vías de alcanzar la plena autonomía; la atención y resolución

⁵⁹ Véase *Guía Práctica para la Instalación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles*, en: www.sct-cl

administrativa de reclamos y denuncias de los usuarios; la aplicación de sanciones administrativas a las instituciones que cometan infracciones, y la eliminación de aquellas que infrinjan reiteradamente la legislación y sus reglamentos o que no alcancen los estándares mínimos de desempeño.

- La función de información pública consiste en la difusión de los resultados –relevantes para los usuarios– del proceso de evaluación y en dar a conocer las características propias de cada institución. Esta función es fundamental cuando se opera con una lógica de libertad de enseñanza en un sistema donde interactúan instituciones públicas y privadas a fin que haya plena transparencia, lo que permite a los usuarios escoger la opción más pertinente. Para estos fines debe existir una información básica mínima y consistente, exigible a todas las instituciones del sistema. Además, aquellas instituciones autónomas que participen en forma voluntaria en el proceso de evaluación de calidad tendiente a la acreditación deberían proporcionar cierta información adicional al público en relación a sus características comparables.

La equidad en la función de evaluación está dada por el uso de parámetros y criterios básicos y homogéneos para los distintos tipos de instituciones. No obstante la necesaria diversidad, que enriquece al sistema, existe un mínimo exigible que asegura una calidad básica para todos. Tanto en los procesos actuales como en los que contempla la nueva legislación, la equidad en la función de evaluación está garantizada para todos los sectores.

De igual forma, la equidad para la función de certificación supone homogeneidad de criterios y probidad en su aplicación. Esto, en general ha operado en forma ecuánime y correcta en el país, si bien es posible avanzar más para lograr mayor consistencia en las opiniones de las comisiones de pares evaluadores, algo que será más relevante en la nueva legislación, cuando comiencen a operar agencias independientes para la acreditación de carreras. Por esto constituye una buena señal el reciente llamado de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) a un concurso público para constituir el registro de pares evaluadores de instituciones, carreras y programas. Lograr un funcionamiento eficiente y armónico requerirá de la fijación de procedimientos, criterios y estándares comunes de evaluación entre las distintas comisiones.

En la función de superintendencia, la equidad se logra con el cumplimiento irrestricto e igualitario de las normas generales e internas de cada institución y la existencia de órganos y mecanismos que permitan a los estudiantes efectuar reclamos o denuncias en forma sencilla si hay incumplimiento. En el caso chileno, si bien existe la posibilidad de reclamos a través de la justicia ordinaria o del Servicio Nacional del Consumidor -por ejemplo, ante cobros indebidos o incumplimiento de contratos de las instituciones-, no hay una función de superintendencia como tal y, en general, los procesos son engorrosos. Esto desalienta su uso, en especial de estudiantes de menores recursos, para quienes es más completo obtener asesoría legal, lo que genera inequidad.

La función de información pública es fundamental para lograr una mayor equidad, en la medida que todos pueden tomar decisiones adecuadas con la información necesaria, no sólo sobre las opciones para estudiar, sino también sobre las posibilidades de apoyo financiero y las potencialidades laborales al egreso. En general, en Chile existe bastante información para postulantes y alumnos. Sin embargo, no se ha logrado establecer aún un sistema unificado y completo, con información actualizada y coherente, lo que constituye una asignatura pendiente en pro de mayor equidad. Los postulantes de mayores recursos pueden analizar mejor la información disponible mientras cursan sus estudios secundarios ya que disponen de mayor apoyo en sus establecimientos. A su vez, la promoción que hacen las instituciones de educación superior para captar alumnos, si bien está normada, a veces genera distorsiones contrarias a la equidad.

La calidad en la educación superior en Chile ha estado especialmente vinculada al licenciamiento de nuevas entidades y, más recientemente, a la acreditación de programas e instituciones. En el proceso de fomento de la calidad posterior al reinicio de la democracia se pueden distinguir dos períodos consecutivos pero traslapados, el de democratización y el de autorregulación y compromiso institucional.

Se podría sostener que el período de la *democratización* del país se inicia con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en las postrimerías de la dictadura militar, en marzo de 1990. La LOCE está fuertemente influenciada por la lógica neoliberal que guió al sistema desde la promulgación del Decreto Ley 3.541, que modificó la estructura de la educación superior chilena a fines de 1980.

Desde la perspectiva de la calidad, el hecho más importante asociado a la LOCE es la puesta en funcionamiento, a partir de 1990, del Consejo Superior de Educación (CSE), un organismo autónomo con representatividad de diversos sectores de la sociedad, encargado de velar por la marcha general del sistema educativo incluyendo los niveles básico, medio y superior, pero que ha tenido mucha más relevancia en este último nivel. Esta institución ha sido clave, dentro de un régimen de plena democracia, para la regulación de la educación superior y el fomento de una calidad igual para todos. Un mecanismo fundamental del CSE para asegurar la calidad ha sido el proceso de licenciamiento de las nuevas instituciones post secundarias, ya que ha impedido la proliferación de entidades que no cumplieren con estándares mínimos de calidad. El período de la democratización culmina con la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior MECESUP (1999).

El segundo período, de la *autorregulación y compromiso institucional*, abarca desde los inicios del Programa MECESUP I en 1999, hasta la entrada en vigencia de la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129) en mayo de 2007. En este período se plantea el objetivo de “mejorar la calidad de la educación y la capacidad de respuesta del sistema a objetivos de interés nacional, a través del mejoramiento de la equidad, la eficiencia, articulación y la coordinación”. (Ley 20.129). En este marco, se clarifica la labor del Estado en función de la evaluación y mejoramiento de la calidad, asumiendo un papel de orientador y animador y entregando mayor responsabilidad a las propias instituciones. La situación se sustenta en el avance del proceso de licenciamiento logrado en el período anterior y en el aumento de las instituciones autónomas, para las cuales la evaluación y acreditación son voluntarias, aunque la falta de acreditación impide obtener ciertos fondos públicos, en particular el crédito estudiantil con aval del Estado.

Legalmente la autonomía en Chile está definida como la capacidad de una institución de otorgar toda clase de títulos y grados. No existe un mecanismo que regule la oferta de carreras de una institución autónoma, las modalidades que se imparten, ni las sedes y vacantes ofrecidas, más allá de la autorresponsabilidad y compromiso social de cada institución. Por ello, para efectos de la equidad desempeña un papel fundamental la información pública disponible sobre el campo ocupacional y las condiciones en que se imparte cada carrera. El programa MECESUP, a través del fortalecimiento de los procesos de acreditación y de los antecedentes sobre el mercado laboral de un conjunto significativo de profesiones (véase <http://www.futurolaboral.cl>) han sido instrumentos fundamentales en los avances hacia una calidad para todos.

Hasta 2006 existían en Chile cuatro organismos relacionados con el aseguramiento de la calidad en la educación superior, que operaban con cierta coordinación, pero sin constituir un sistema propiamente tal: Ministerio de Educación (MINEDUC), Consejo Superior de Educación (CSE), Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) y Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Postgrado (CONAP).

- El MINEDUC tenía por misión desde 1980 recibir los proyectos de nuevas instituciones y autorizar su puesta en marcha. Con posterioridad a la LOCE, sólo evaluaba y hacía seguimiento de la situación de los CFT. Formalmente, el ministro otorgaba el licenciamiento a todas las instituciones de educación superior, si bien a los IP y universidades lo hacía sobre la base de los informes entregados por el CSE. El licenciamiento permite a las instituciones operar autónomamente.
- El CSE, además de revisar e informar los proyectos iniciales, tenía en estas materias las funciones de evaluar y efectuar seguimiento a los institutos profesionales y a las universidades durante al menos seis años hasta que lograran su plena autonomía, la que formalmente era otorgada por el Ministerio.
- La CNAP se creó en marzo de 1999 para implementar formalmente en el país la acreditación de instituciones y programas y se le encomendó diseñar y proponer una nueva ley que estableciera un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para la educación superior, la que se concretó en 2007. Desde sus inicios, la CNAP realizó procesos experimentales de acreditación de programas de pregrado para las instituciones de educación superior, orientados al mejoramiento de la calidad de las carreras que voluntariamente participaran. Para este efecto, consideró el trabajo realizado por distintas agrupaciones, la experiencia de entidades extranjeras y la participación de los actores relevantes. Además, la CNAP formó los comités técnicos, integrados por representantes de las instituciones autónomas que ofrecían la carrera y profesionales externos. En 2002, inició un Proyecto Piloto de Acreditación Institucional para las entidades de educación superior autónomas. La respuesta a la

invitación a participar superó con creces sus expectativas, confirmando el interés y compromiso de las instituciones con la calidad y su voluntad de dar fe pública de los servicios que prestan. Esta acreditación institucional es quizás el proceso que ha tenido más impacto en la opinión pública, y ha marcado el inicio de un sistema de publicidad masivo y la aparición de varios tipos de jerarquización de universidades e instituciones de educación superior.

- La CONAP, creada también en 1999, ha tenido por función principal la acreditación de los programas de magíster y doctorado impartidos por las universidades autónomas del país, aprovechando para ello la experiencia adquirida por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), que evaluaba los programas de postgrado para otorgar becas.

La acreditación institucional y de carreras pretende asegurar estándares mínimos de calidad en aspectos fundamentales, como la coherencia de los planes de estudio, la calidad del profesorado y la trayectoria de alumnos y egresados. Un programa acreditado es un indicador claro para una elección adecuada de una carrera o programa de estudio en una universidad. De ahí que, para efectos de la equidad en el acceso, ha sido de vital importancia que los acuerdos de la CNAP, CONAP y CSE, que son públicos, estén disponibles en Internet. Asimismo, se han desarrollado sistemas de información pública (Índices del CSE y bases de datos del MINEDUC) con acceso abierto en Internet, que permiten de alguna manera transparentar los antecedentes con la premisa de educación superior de calidad para todos.

Como se ha señalado, el mayor impacto público de la CNAP está dado por el proceso de acreditación institucional. Del total de instituciones elegibles, es decir, las que después del licenciamiento lograron la plena autonomía, se incorporaron al proceso de acreditación el 89% de las universidades, 46% de los institutos profesionales y 38% de los centros de formación técnica (Cuadro 36), algo notable considerando que este proceso es voluntario, pero necesario para acceder al crédito estudiantil con aval del Estado. De acuerdo a las nuevas normas sobre financiamiento, todos los estudiantes de las instituciones acreditadas, públicas o privadas, pueden optar a créditos preferenciales en la banca privada que se cancelan al egresar. Estos tienen aval de las propias instituciones para los primeros años de la carrera y luego son crecientemente asumidos por el Estado que, en definitiva, los asume en su totalidad al momento de titularse. Esta es otra forma de buscar una mayor equidad en el acceso y permanencia en el sistema de educación superior.

Los resultados de este proceso de acreditación institucional muestran que 75% de las universidades, 72% de los institutos profesionales y 56% de los centros de formación técnica que participaron se acreditaron. Al caracterizar las universidades acreditadas se constata que el promedio de vigencia de acreditación corresponde a 3,4 años sobre un máximo de siete años. Aquellas que obtienen un período mayor de acreditación, son las universidades particulares del CRUCH y las con menos años de acreditación, son las privadas. Asimismo, se observa que las universidades que acreditaron más áreas optativas, obtuvieron más años de acreditación y que todas ellas tenían investigación. Si bien esto no permite asegurar que existe una relación directa entre los años de acreditación y las áreas optativas de evaluación, por lo menos sugiere una tendencia.

Desde el punto de vista de la equidad estos resultados muestran que las grandes universidades tradicionales – las más completas, selectivas y que reciben alumnos de más alto nivel socioeconómico– son las que obtuvieron una mejor evaluación, lo que refleja cierta segmentación del sistema postsecundario.

Un 96% de los centros de formación técnica que reciben a los estudiantes de menores ingresos no se han presentado a la acreditación institucional, lo que puede interpretarse como falta de interés o que estiman no poseer los mecanismos e instrumentos para asegurar la calidad adecuada (Cuadro 36). Este es otro claro indicador de segmentación que genera inequidad en el sistema y requiere de una intervención estatal para promover el licenciamiento e incorporación a la acreditación con miras a lograr una mejor calidad para todos.

CUADRO 36. NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ACREDITADAS Y NO ACREDITADAS, DICIEMBRE DE 2006

SITUACIÓN DE ACREDITACIÓN	UNIVERSIDADES ESTATALES CRUCH	UNIVERSIDADES PRIVADAS CRUCH	UNIVERSIDADES PRIVADAS	TOTAL UNIVERSIDADES	INSTITUTOS PROFESIONALES	CENTROS DE FORMACION TÉCNICA	TOTAL
ACREDITADA	13	9	16	38	8	5	51
NO ACREDITADA	3	0	5	8	2	2	12
EN PROCESO	0	0	5	5	1	2	8
TOTAL INCORPORADAS EN EL PROCESO	16	9	26	51	11	9	71
NO PRESENTADA	0	0	6	6	13	4	23
TOTAL ELEGIBLES	16	9	32	57	24	13	94
TOTAL NO ELEGIBLES	0	0	7	7	24	104	135
TOTAL INSTITUCIONES	16	9	39	64	48	117	229

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de cifras oficiales de CNAP, diciembre de 2006.

NOTA: No se consideran las 19 instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden que en la ley se definen como de educación superior y que por tanto son elegibles de acreditación, de las cuales sólo una (Escuela Militar) ha sido acreditada por la CNAP.

En el Cuadro 37 se incluye la cobertura de matrícula en relación a la situación de acreditación de las instituciones de educación superior. Se observa que 97% de la matrícula total universitaria corresponde a instituciones incorporadas al proceso de acreditación institucional (considerando las acreditadas o en proceso de hacerlo, en las universidades del Consejo de Rectores y privadas). La cobertura de matrícula en los IP en este proceso es de 82% y en los CFT de 86%. Estos resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes de la educación superior chilena asiste a entidades que han participado en el proceso de acreditación institucional, algo positivo desde la perspectiva de la equidad con la premisa de igual calidad para todos. Sin embargo, los estudiantes universitarios están en mejores condiciones que el resto.

CUADRO 37. COBERTURA EN MATRÍCULA DE PREGRADO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) INCORPORADAS AL PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL, DICIEMBRE DE 2006

MATRÍCULA TOTAL	UNIVERSIDADES DEL CRUCH	UNIVERSIDADES PRIVADAS AUTÓNOMAS	INSTITUTOS PROFESIONALES	CENTROS DE FORMACION TÉCNICA	FUERZAS ARMADAS Y DE ORDEN	TOTAL
IES ELEGIBLES	234.725	211.681	117.432	45.822	1.988	611.648
IES INGRESADAS	234.725	198.365	97.200	39.438	583	570.311
IES CON DECISIÓN DE ACREDITACIÓN	234.725	151.340	97.140	38.413	583	522.201

MATRÍCULA TOTAL DE IES INGRESADAS, SOBRE MATRÍCULA DE IES ELEGIBLES SEGÚN TIPO (%)	100	93,7	82,8	86,1	29,3	93,2
% MATRÍCULA TOTAL DE IES CON DECISIÓN DE ACREDITACIÓN SOBRE MATRÍCULA TOTAL DE IES ELEGIBLES SEGÚN TIPO (%)	100	67,2	82,7	83,8	29,3	85,4
MATRÍCULA TOTAL DE IES INGRESADAS SOBRE MATRÍCULA TOTAL DE IES ELEGIBLES (%)	52,6	44,4	15,9	6,4	0,1	93,2
MATRÍCULA TOTAL DE IES CON DECISIÓN DE ACREDITACIÓN SOBRE MATRÍCULA TOTAL DE IES ELEGIBLES (%)	52,6	31,9	15,9	6,3	0,1	85,4

Fuente: CNAP, cifras oficiales, diciembre de 2006.
IES: Instituciones de educación superior.

Sólo 13% de los estudiantes que asisten a instituciones elegibles para la acreditación están matriculados en entidades no acreditadas. Esto refuerza la percepción de que existe cumplimiento con los estándares de calidad mínima en la gran mayoría de las instituciones en pro de la equidad y calidad del sistema. Desde el punto de vista de la equidad, el problema se centra entonces en las entidades de educación superior, particularmente los CFT, que no han alcanzado aún su autonomía y a los cuales asisten estudiantes de menores ingresos.

Respecto de la acreditación de carreras de pregrado en su primera etapa de funcionamiento, la CNAP constituyó catorce comités técnicos en diversas disciplinas, que definieron criterios de evaluación y estándares de calidad. A diciembre de 2006 se habían incorporado al proceso de acreditación 557 carreras y se han tomado decisiones de acreditación en 362 carreras de las que 96% (349) fueron acreditadas. Desde la perspectiva de la equidad estos resultados son favorables, como se observa en el Cuadro 38. Sin embargo, las carreras presentadas a acreditación sólo cubren 20% de la matrícula de los programas de pregrado elegibles y 44% aún no tiene completo el proceso, lo que muestra la magnitud de la tarea pendiente.

Excluyendo a las FF.AA., las áreas con mayor número de carreras presentadas a acreditación son educación y tecnología y las con menor cantidad, derecho y humanidades, lo que no necesariamente se asocia a criterios de equidad (Cuadro 38). En el Gráfico 16 se puede observar el porcentaje de carreras acreditadas por área del conocimiento.

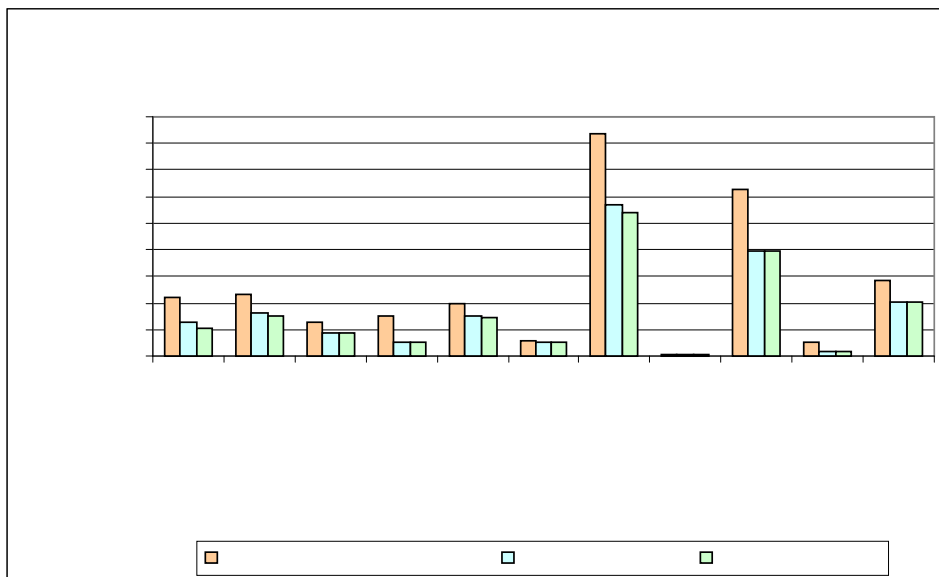
CUADRO 38. PROGRAMAS Y COBERTURA EN MATRÍCULA DE PREGRADO DE CARRERAS INCORPORADAS AL PROCESO DE ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL, DICIEMBRE DE 2006

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	PROGRAMAS PRESENTADOS A ACREDITACIÓN	MATRÍCULA RESPECTO AL TOTAL ELEGIBLE (%)	PROGRAMAS CON DECISIÓN	MATRÍCULA RESPECTO A PROGRAMAS PRESENTADOS DEL ÁREA (%)	PROGRAMAS ACREDITADOS
ADMINISTRACIÓN Y COMERCIO	44	2,30	25	47,40	21
AGROPECUARIA	47	1,60	32	78,06	30
ARTE Y ARQUITECTURA	25	1,30	17	79,32	17
CIENCIAS	30	0,70	10	40,77	10
CIENCIAS SOCIALES	39	1,80	30	79,32	29

DERECHO	12	0,9	10	96,91	10
EDUCACIÓN	167	4,20	114	64,21	108
FFAA	1	0,09	1	100,00	1
TECNOLOGÍA	125	4,20	79	63,49	79
HUMANIDADES	10	0,22	3	29,38	3
SALUD	57	3,33	41	73,93	41
TOTAL	557	19,74	362	55,65	349

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).

GRÁFICO 16. PROGRAMAS DE PREGRADO ACREDITADOS POR ÁREA, DICIEMBRE 2006



Fuente: CNAP, diciembre 2006.

Durante la acreditación la CNAP ha preparado documentos, capacitado al personal y evaluadores externos, elaborado una nómina de consultores, organizado visitas de los responsables de evaluar instituciones de países con más experiencia y debatido el tema en seminarios internacionales. La acreditación institucional y de carreras es un proceso probado y aprobado por la comunidad académica, validado e irreversible. Todo esto, sin duda, resulta favorable desde la perspectiva de la equidad con el concepto de calidad para todos.

A junio de 2006, la CONAP había acreditado 228 programas de postgrado, de los que 97 son doctorados y 131 maestrías. Del total de programas acreditados, 43% corresponde a programas de doctorado y 57% de magister (Cuadro 39).

CUADRO 39. PROGRAMAS ACREDITADOS POR LA CONAP A JUNIO DE 2006

ÁREAS PROGRAMAS	DOCTORADOS	MAGISTER
CIENCIAS BIOLÓGICAS	19	8
CIENCIAS MÉDICAS	6	33
CIENCIAS DE LA INGENIERÍA	21	12
QUÍMICA	5	1
FÍSICA	8	2
MATEMÁTICA	5	4
CIENCIAS DEL MAR Y AMBIENTALES	4	5
EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES	5	24

HUMANIDADES Y ARTE	11	21
CIENCIAS DE LA TIERRA	2	3
CIENCIAS VETERINARIAS Y SILVOAGROPECUARIAS	6	9
CIENCIAS JURÍDICAS, ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN	5	9
TOTAL PROGRAMAS ACREDITADOS	97	131

Fuente: CONICYT (2006) *Formación de Recursos Humanos y Becas*.

Los antecedentes muestran un importante avance en aseguramiento de la calidad, no obstante las dificultades, que ha impactado positivamente a la educación superior, favoreciendo la equidad al velar por una calidad mínima para todos. El progreso se sustenta en la premisa que el aseguramiento de la calidad es una responsabilidad compartida entre diferentes actores, donde al Estado le compete un rol de regulador y garante de la equidad, al menos en relación al acceso y permanencia⁶⁰.

La nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2007) establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con las siguientes funciones:

- De información, para la identificación, recolección y difusión de antecedentes requeridos en la gestión del sistema e institucional y la información pública.
- De licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, que corresponde al proceso de evaluación, aprobación y verificación.
- De acreditación institucional, mediante el análisis de los mecanismos de las entidades autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando mecanismos, su aplicación y resultados.
- De acreditación de carreras o programas, referida a la verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por la comunidad académica y profesional.

La ley considera la existencia de agencias acreditadoras y la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, de carácter autónomo, integrada por trece miembros y cuyas funciones son pronunciarse sobre: la acreditación institucional de las universidades, los IP y CFT autónomos; las solicitudes de autorización que presenten las agencias de acreditación de carreras y programas de pregrado, y supervigilar su funcionamiento; acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas; acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas. Además, es órgano consultivo del MINEDUC. De acuerdo a la nueva legislación, la acreditación es obligatoria para las carreras de Medicina y Pedagogía.

En síntesis, en el país se ha realizado un esfuerzo sistemático para que a través de los procesos de aseguramiento de la calidad los éxitos académicos de los estudiantes sean igualmente reconocidos y todos puedan tener la opción de logros similares.

5. Equidad y resultados: la empleabilidad de los egresados

De acuerdo al modelo de análisis, la meta a alcanzar en cuanto a resultados del proceso formativo es asegurar que las personas con logro académico semejante obtendrán similares trabajos, nivel de ingresos y estatus social. El análisis de la equidad desde el punto de vista de los resultados de la educación superior y, en particular, de la empleabilidad, se puede abordar a partir de cuatro premisas:

- Hay un fuerte incremento de los egresados del sistema terciario, en especial al interior del sistema universitario, lo que genera más competencia para ingresar al mercado laboral.
- Experimentan discriminación los jóvenes de menores recursos que por razones de costo-oportunidad optaron a carreras técnicas de nivel superior y hasta comienzos de esta década no contaron con becas de arancel y solo pudieron acceder a crédito con aval del Estado a partir de 2006.
- Las tasas de retorno para egresados de carreras técnicas de nivel superior se sitúan muy por debajo de las de profesionales universitarios (razón de uno a tres), lo que ha generado desproporción entre la cantidad de técnicos y profesionales que se han graduado en las últimas dos décadas. Esto podría estar generando subempleo.

⁶⁰ Basado en González y Torre (2006), *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas*, mimeo.

- El mayor acceso a información sobre el mercado laboral permite tomar decisiones más adecuadas y por tanto produce más equidad.

El incremento de graduados de pregrado se hizo notorio desde comienzos de los años noventa y se explica por el aumento sostenido de la matrícula vinculada a la oferta privada de universidades, IP y CFT, como se observa en el Cuadro 40. Estas instituciones se crearon con posterioridad a la legislación de 1980 y, prácticamente, no entregaron graduados sino hasta comienzos de los noventa. En la actualidad están graduando a poco más de la mitad de los jóvenes egresados del sistema. Las universidades del Consejo de Rectores, a su vez, gradúan cerca de 46% del total de titulados de la educación superior por año. En promedio, la tasa de titulación en instituciones de nivel terciario ha crecido 70% en el período 1994-2004.

CUADRO 40. NÚMERO DE TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROGRAMAS DE PREGRADO SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN, 1994-2004

TIPO DE INSTITUCIÓN	AÑO		
	1994	2001	2004
UNIVERSIDADES TRADICIONALES (CRUCH)	14.164	20.967	24.205
UNIVERSIDADES PRIVADAS	3.602	8.856	12.051
INSTITUTOS PROFESIONALES	3.644	6.601	7.946
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	9.781	11.998	8.371
TOTAL	31.191	48.422	52.573

Fuente: Bases de datos de la División de Educación Superior, MINEDUC.

Este aumento en la oferta de profesionales y técnicos que egresan cada año de la educación superior implica que la entrada al mundo laboral sea cada vez más competitivo, favoreciendo a aquellos jóvenes que tienen redes sociales más afiatadas en desmedro de quienes carecen de ellas y provienen de sectores socioeconómicos de menores ingresos.

En detrimento de la equidad, se puede señalar que el mercado de profesionales y técnicos en Chile no es meritocrático. Un estudio reciente demuestra que el origen socioeconómico de la persona predice mejor los ingresos que los antecedentes académicos, lo que se intensifica al aumentar la oferta sin que se incrementen proporcionalmente las posibilidades de empleo (Núñez y Gutiérrez, 2004).

En algunas carreras de pregrado que sólo imparten universidades (aquellas que la ley establece de riesgo social) se observa un aumento sostenido en el período 1990-2003, como ocurre en Derecho, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, Psicología y Periodismo. En el mismo período, en cambio, las carreras con perfil más científico, como Bioquímica, Química y Farmacia, Odontología y Medicina, han tenido un menor aumento, mientras que las carreras de Pedagogía en Educación Media han disminuido su contingente de titulados.

La mayor presencia de titulados en algunas carreras se ha producido, fundamentalmente, por el incremento de quienes provienen de universidades privadas, con aranceles elevados y que, en general, no disponen de becas de arancel, por lo que se genera una segmentación respecto a los jóvenes de menores ingresos que se matriculan en ellas.

Si se considera la dimensión de equidad para igual logro en relación con resultados, siguiendo el modelo de análisis, el incremento anual de titulados en algunas carreras ha generado un stock de profesionales que no necesariamente está alineado con la demanda del mercado laboral. Esto podría redundar en inequidades tanto en el ingreso al mercado como en el nivel de remuneraciones.

CUADRO 41. NÚMERO TOTAL DE TITULADOS DE PROGRAMAS DE PREGRADO (1990-2003)

CARRERA	1990	2000			2003		
	TOTAL SISTEMA	UES CRUCH	UES PRIVADAS	TOTAL SISTEMA	UES CRUCH	UES PRIVADAS	TOTAL SISTEMA
DERECHO	258	404	629	1.033	573	546	1.119
ARQUITECTURA	179	298	429	727	292	364	656
BIOQUÍMICA	44	69	0	69	134	0	134
ODONTOLOGÍA	207	151	0	151	340	51	391
AGRONOMÍA	195	329	129	458	390	163	553
INGENIERÍA CIVIL	1.163	2.117	69	2.186	2.436 ^a	354 ^a	2.790 ^a
INGENIERÍA COMERCIAL	840	1.090	824	1.914	1.739	1.213	2.952
INGENIERÍA FORESTAL	58	236	49	122	277	24	301
MEDICINA	566	449	71	520	579	86	665
MEDICINA VETERINARIA	111	127	9	136	213	166	379
PSICOLOGÍA	106	438	427	865	472	806	1.278
QUÍMICA Y FARMACIA	131	115	0	115	194	0	194
PERIODISMO	20	381	416	797	345	635	980
EDUCACIÓN PARVULARIA	810	604	390	994	718	503	1.221
EDUCACIÓN DIFERENCIAL	169	297	22	319	355	125	480
EDUCACIÓN BÁSICA	831	348	88	436	1.352	205	1.557
EDUCACIÓN MEDIA	1.923	1.600	254	1.854	1.008	194	1.202

Fuente: MINEDUC (2005), *Compendio Estadístico 2005*.

Nota: Considera las 17 carreras exclusivas universitarias.

a/ Información correspondiente a 2002.

Las áreas con mayor número de titulados en educación superior son Administración y Comercio, Tecnología, Educación, Salud y Ciencias Sociales (Cuadro 42). Sobresale el aumento significativo de titulados en Derecho entre 1998 y 2004, mientras que entre 2001 y 2004 destacan las Ciencias Básicas, aunque esta variación debe tomarse con prudencia, dado que es un área pequeña. Otra variación importante en 2001-2004 se produjo en las áreas de Educación y Salud, con 60% y 56%, respectivamente.

En síntesis, las áreas del conocimiento que han tenido un aumento sostenido en 1998-2001 y 2004 son: Administración y Comercio, Arte y Arquitectura, Derecho, Educación y Salud. Esto refleja que el incremento del sector privado se produce, preferentemente, en carreras con bajo costo de implementación y alta demanda educativa pero no necesariamente con alto potencial de demanda laboral.

CUADRO 42. NÚMERO DE TITULADOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, 1998-2001-2004

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	TITULADOS 1998	TITULADOS 2001	TITULADOS 2004	1998-2004 (%)	2001-2004 (%)
ADMINISTRACIÓN Y COMERCIO	9.473	9.842	11.937	0,26	0,21
AGROPECUARIA	2.141	2.037	2.416	0,13	0,19
ARTE Y ARQUITECTURA	1.812	3.197	3.537	0,95	0,11
CIENCIAS BÁSICAS	891	455	1.173	0,32	1,58
CIENCIAS SOCIALES	4.941	8.028	5.730	0,16	-0,29
DERECHO	705	1.308	1.813	1,57	0,39
EDUCACIÓN	3.866	5.074	8.125	1,10	0,60
HUMANIDADES	1.676	989	808	-0,52	-0,18
SALUD	2.488	3.855	6.004	1,41	0,56
TECNOLOGÍA	7.412	13.637	11.030	0,49	-0,19
TOTAL	35.405	48.422	52.573	0,48	0,09

Fuente: Bases de datos de la División de Educación Superior, MINEDUC.

La dificultad de incorporación de los recién egresados del sistema terciario al mercado de trabajo se acentúa por la gran cantidad de profesionales jóvenes (44% de los profesionales chilenos tiene menos de 35 años) integrados recientemente a la población económicamente activa, además de su falta de experiencia laboral.

Existe una gran variabilidad en la composición de los stocks de profesionales por profesión. Mientras sólo 17,6% de los profesores básicos tiene menos de 35 años, más de 64% del stock de ingenieros industriales es

joven. Carreras como Periodismo y Psicología cuentan con un stock en el rango de 8.000-9.000 profesionales, con una participación de jóvenes que bordea el 80%. En cambio, entre los profesores de ciencias y matemáticas, los jóvenes apenas superan el 10%. (Cuadro 43).

CUADRO 43. STOCK DE PROFESIONALES Y COMPOSICIÓN ETARIA

CARRERA	STOCK	STOCK JÓVENES	% 25-34
PEDAGOGÍA EDUCACIÓN BÁSICA	46,495	8,165	17.6
INGENIERÍA COMERCIAL	34,094	21,273	62.4
CONTABILIDAD Y AUDITORÍA	24,939	13,141	52.7
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	24,174	9,556	39.5
MEDICINA	18,017	6,332	35.1
DERECHO	16,528	8,772	53.1
ENFERMERÍA	14,420	5,125	35.5
INGENIERÍA INDUSTRIAL (Y MENCIONES)	12,908	8,300	64.3
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y FILOSOFÍA	12,077	2,906	24.1
TRABAJO Y SERVICIO SOCIAL	12,045	5,281	43.8
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA	11,194	3,844	34.3
CONSTRUCCIÓN CIVIL	10,593	3,956	37.3
PEDAGOGÍAS EN IDIOMAS	10,140	1,788	17.6
PSICOLOGÍA	9,831	7,695	78.3
INGENIERÍA CIVIL	9,662	4,877	50.5
ARQUITECTURA	9,628	4,942	51.3
AGRONOMÍA	9,500	4,842	51.0
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES	9,208	1,224	13.3
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL	9,062	7,147	78.9
PEDAGOGÍA EN HISTORIA	8,494	2,909	34.2
PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICAS	7,575	824	10.9
OBSTETRICIA Y PUERICULTURA	7,552	2,272	30.1
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL	6,712	3,710	55.3
ODONTOLOGÍA	6,658	2,198	33.0
DISEÑO	6,230	3,959	63.5
PEDAGOGÍA EN ARTES, MÚSICA Y DANZA	6,118	1,372	22.4
TECNOLOGÍA MÉDICA	5,180	1,601	30.9
MEDICINA VETERINARIA	4,988	2,401	48.1
KINESIOLOGÍA Y TERAPIA OCUPACIONAL	4,471	1,824	40.8
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	4,220	1,499	35.5
INGENIERÍA CIVIL MECÁNICA Y METALMECÁNICA	4,150	1,646	39.7
QUÍMICA Y FARMACIA	3,902	1,589	40.7
INGENIERÍA ELÉCTRICA	3,661	1,582	43.2
INGENIERÍA CIVIL QUÍMICA	2,810	900	32.0
INGENIERÍA ÁREA COMPUTACIÓN	2,767	2,229	80.6
INGENIERÍA FORESTAL	2,722	1,738	63.9
INGENIERÍA ELECTRÓNICA	1,926	1,258	65.3
INGENIERÍA CIVIL EN MINAS	1,808	843	46.6
BIOQUÍMICA	1,623	832	51.3
PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN	1,357	515	38.0
SOCIOLOGÍA	1,321	777	58.8
GEOGRAFÍA	968	510	52.7

Fuente: Elaboración de los autores, a partir de base de datos de la División de Educación Superior.

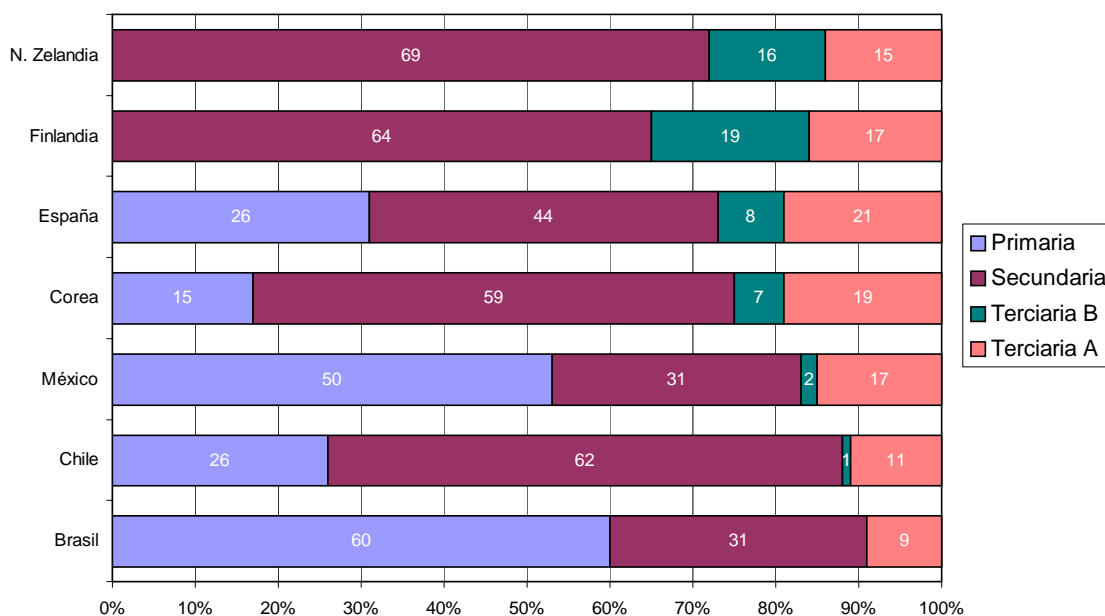
Los datos reflejan algunas situaciones particulares. Por ejemplo, en el caso de Ingeniería en Informática es natural que haya una alta tasa de profesionales jóvenes dado que es una carrera reciente. El stock de profesionales y su composición es por sí mismo un indicio de saturación o de cuellos de botella en la inserción laboral. Profesiones de alto atractivo para los postulantes, como Periodismo y Psicología, presentan una muy alta acumulación de egresados desde hace no más de diez años, mientras que lo contrario ocurre en el ámbito de las pedagogías.

Si bien resulta complejo proyectar la demanda de profesionales y técnicos superiores, se puede señalar que en las instituciones, en particular las privadas, no existe suficiente preocupación por la ocupabilidad de sus egresados sino por completar las vacantes ofrecidas. Esta situación genera inequidad ya que los sectores de ingresos más altos tienen mejores redes de contactos, lo que les facilita un rápido ingreso al mercado laboral.

Para lograr mayor equidad en el sistema es necesario internalizar más a nivel institucional el análisis laboral de los egresados, considerando los antecedentes disponibles para las decisiones de apertura de nuevas carreras y la información que provean los egresados sobre el campo ocupacional.

Actualmente hay un fuerte desequilibrio en la composición del capital humano en el país. Mientras que en Chile sólo 1% de la fuerza de trabajo son técnicos de nivel superior, en países desarrollados como Finlandia y Nueva Zelanda, son el 19% y 16%, respectivamente, más que el número de profesionales (Comisión Mixta CPC y MINEDUC, 2004). En Chile, en cambio, hay once profesionales por cada técnico (Gráfico 17).

GRÁFICO 17. NIVEL EDUCACIONAL DE LA FUERZA DE TRABAJO, 2001



Educación Terciaria A: Los programas son en gran parte teóricos, que están destinados a facilitar una calificación suficiente para ingresar en programas de investigación avanzada o que dan acceso al ejercicio de profesiones que requieren un alto nivel de capacitación (por ejemplo, medicina, odontología, arquitectura, etc.) Tienen una duración teórica total mínima de tres años, calculados en tiempo completo, aunque suelen durar cuatro años o más.

Educación Terciaria B: El contenido de los programas está orientado a la práctica o es específico de una profesión y está concebido sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas prácticas y los conocimientos necesarios para ejercer una profesión particular o un oficio. La aprobación de los correspondientes programas suele facilitar a los participantes la calificación adecuada para el mercado de trabajo. Las calificaciones del nivel 5B suelen exigir menos tiempo que las del 5A. Los programas tienen una duración mínima de 2 años calculados en tiempo completo y no facilita acceso directo a programas de investigación avanzada.

Fuente: OCDE (2002).

La baja proporción de técnicos superiores en el mercado laboral en gran medida puede explicarse por el bajo interés que concitan los estudios de este nivel entre los jóvenes de la enseñanza media y por la inexistencia de programas de ayuda estudiantil de fomento al acceso a carreras técnicas. Sólo en 2002 se creó el Programa de Becas Nuevo Milenio para propiciar el ingreso de jóvenes de escasos recursos a IP y CFT y en 2006 se instauró el crédito con aval del Estado. Estos programas de financiamiento son relevantes dada la mayor proporción de estudiantes de los quintiles I y II en IP y CFT respecto de aquellos que asisten a las universidades (Cuadro 44)

CUADRO 44. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN Y NIVEL DE INGRESOS FAMILIARES, 2000

TIPO DE INSTITUCIÓN	QUINTILES					TOTAL
	I	II	III	IV	V	
UNIVERSIDADES	5,3	9,2	17,7	28,4	39,4	100,0
Consejo de Rectores	6,4	11,3	20,0	29,5	32,7	100,0
Privadas	2,5	4,1	12,2	25,7	55,5	100,0
INSTITUTOS PROFESIONALES	6,7	14,3	24,5	28,1	26,3	100,0
CENTROS FORMACIÓN TÉCNICA	8,4	17,8	25,9	29,5	18,4	100,0

Fuente: Encuesta CASEN 2000.

Además, la formación de técnicos de nivel superior enfrenta una serie de dificultades que generan inequidad, entre las que cabe mencionar: i) falta de posicionamiento y reconocimiento social de la categoría de técnicos de nivel superior tanto en el discurso público como en el medio profesional (empresas e instituciones del Estado); ii) mala articulación vertical en la formación y capacitación de técnicos con educación media técnico profesional y educación superior; y iii) escasa articulación horizontal con otros IP y CFT y, principalmente, con el sector productivo y de servicios. El gobierno ha tratado de enfrentar algunos estos problemas a través del Programa Chile Califica, creado en 2002, que busca la nivelación y certificación de estudios; mejoramiento y articulación de la formación técnica; formación y actualización de docentes técnicos; aseguramiento de la calidad; desarrollo de la capacitación laboral; generación de un sistema de certificación de competencias laborales, y la creación de un sistema de información del mercado laboral y de ofertas de formación.

Desde el momento en que los estudiantes que concurrían IP y CFT no disponían de programas de ayuda estudiantil hasta comienzos de la presente década, se podría inferir, siguiendo el modelo de análisis, que no existía una política de gobierno orientada a fomentar la equidad en la población que tuviese necesidad de recursos financieros (becas y créditos) para solventar los estudios. La situación fue remediada parcialmente con el Programa de Becas Nuevo Milenio y, después, con la creación del crédito con aval del Estado. A pesar de las nuevas medidas es muy probable que una familia de bajos recursos sea renuente a endeudarse con la banca privada, lo que permite sostener que el programa de crédito con aval estatal, siendo beneficioso, no constituye necesariamente una herramienta efectiva para fomentar el acceso, permanencia y egreso del sistema. En Chile, que se caracteriza por una desigual distribución del ingreso, en que no más de un 20% de la población podría financiar los costos de estudios superiores con recursos propios, es necesario establecer un sistema de préstamos que permita financiar la inversión en educación (Larraín y Zurita, 2006).

Para garantizar la equidad en el acceso del nivel técnico superior debiera también incrementarse el nivel de recursos del Programa de Becas Nuevo Milenio u otras opciones de financiamiento. Asimismo, se propone focalizar mejor las ayudas estudiantiles concentrándolas de preferencia en los quintiles I, II y III. Una objeción a esta propuesta es que los CFT son, de acuerdo a la ley, instituciones privadas que pueden lucrar, y en su

mayoría no están acreditados. No obstante esto, por su duración las carreras técnicas tienen la ventaja de un menor costo de oportunidad y mayores tasas de retención.

De acuerdo al modelo de análisis aplicado, al cruzar la dimensión de equidad para igual logro con el estadio vinculado a los resultados (nivel de remuneraciones) se produce una situación de inequidad dado que un estudiante promedio (percentil 50) proveniente del sector socioeconómico alto es probable que obtenga un 50% más de ingresos que un estudiante de nivel socioeconómico bajo, teniendo ambos el mismo nivel de resultados académicos (Núñez y Gutiérrez, 2004).

El aumento del número de titulados se puede atribuir a que el graduado de la educación superior tiene una remuneración tres veces mayor que un egresado de la educación media y, además, sus ingresos promedio se han incrementado en términos reales en 40%, mientras para los egresados de la enseñanza media han crecido sólo en 13% entre 1990 y 2000 (Mizala y Romaguera, 2004). En otras palabras, los jóvenes que egresan de la enseñanza media y no acceden a la educación superior enfrentan una situación desventajosa respecto de quienes sí lo hacen y completan sus estudios.

La tasa de retorno de los profesionales universitarios está influida por dos factores: el "prestigio de la universidad" de la que egresa el profesional y el "prestigio social de la carrera". Por ejemplo, carreras de igual duración, tales como Pedagogía en Educación Diferencial, en Artes o en Educación Básica generan niveles de remuneraciones muy por debajo de las ingenierías en sus distintas especialidades y Medicina. En el Cuadro 45 se observan las profesiones y la participación de profesionales jóvenes (stock de 25 a 34 años), además de los niveles de remuneración a dos y cinco años del egreso. En las carreras donde el índice sobrepasa 60%, la situación es dispar y destacan los comparativamente bajos ingresos obtenidos por ingenieros forestales, periodistas y psicólogos.

CUADRO 45. STOCK DE PROFESIONALES JÓVENES (25 A 34 AÑOS) VERSUS INGRESOS DE PROFESIONALES, 2004

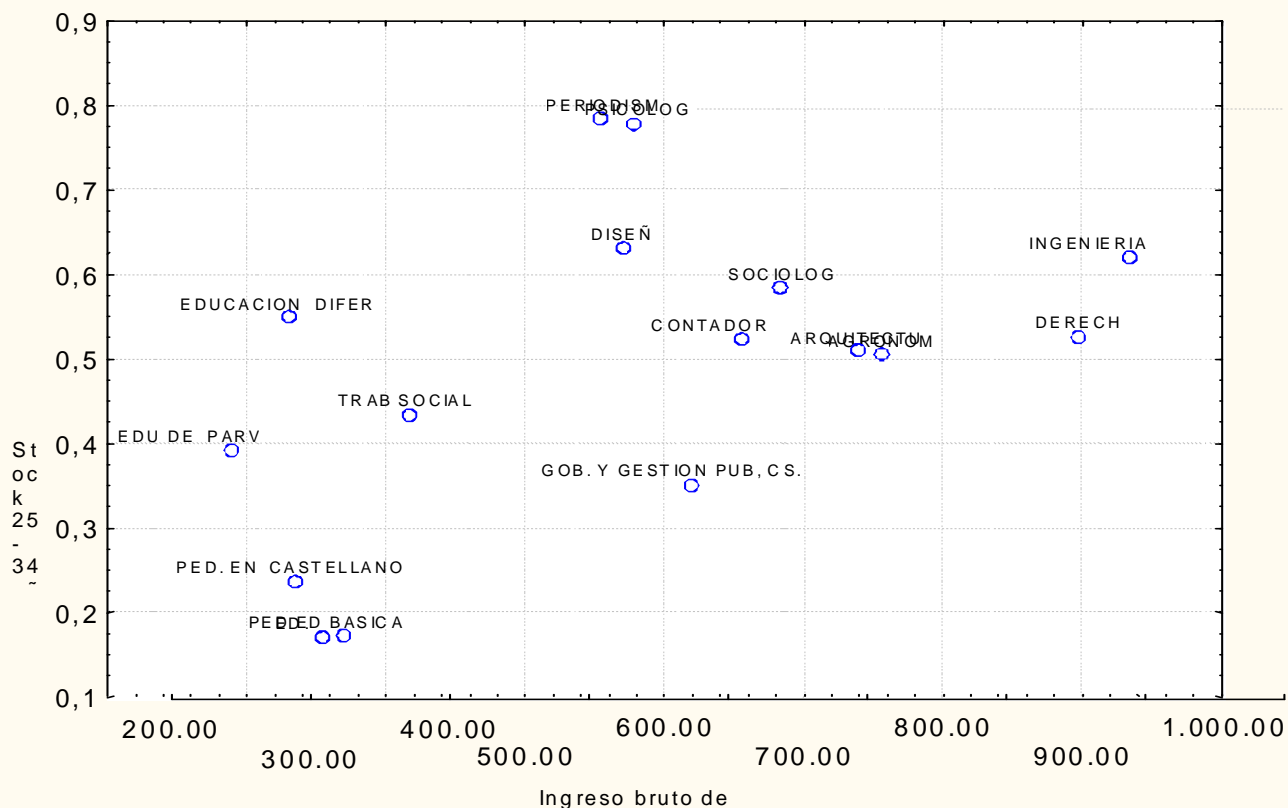
CARRERA	STOCK JÓVENES (%)	INGRESO BRUTO 2º AÑO	INGRESO BRUTO 5º AÑO	CRECIMIENTO (PROMEDIO ANUAL) (%)
INGENIERÍA ÁREA COMPUTACIÓN	80,6	1.099.513	1.319.780	6,3
PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL	78,9	507.396	658.067	9,1
PSICOLOGÍA	78,3	532.277	696.975	9,4
INGENIERÍA ELECTRÓNICA	65,3	1.116.093	1.458.541	9,3
INGENIERÍA INDUSTRIAL (Y MENCIONES)	64,3	1.125.256	1.473.220	9,4
INGENIERÍA FORESTAL	63,9	614.229	784.090	8,5
DISEÑO	63,5	524.091	558.899	2,2
INGENIERÍA COMERCIAL	62,4	888.197	1.187.683	10,2
SOCIOLOGÍA	58,8	636.818	784.584	7,2
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL	55,3	284.158	361.313	8,3
DERECHO	53,1	851.249	1.285.196	14,7
CONTABILIDAD Y AUDITORÍA	52,7	609.108	773.196	8,3
GEOGRAFÍA	52,7	497.593	633.951	8,4
ARQUITECTURA	51,3	693.096	811.545	5,4
BIOQUÍMICA	51,3	437.478	638.912	13,5
AGRONOMÍA	51,0	709.540	928.342	9,4
INGENIERÍA CIVIL	50,5	1.121.043	1.403.916	7,8
MEDICINA VETERINARIA	48,1	551.203	733.195	10,0
INGENIERÍA CIVIL EN MINAS	46,6	1.322.252	1.622.561	7,1
TRABAJO Y SERVICIO SOCIAL	43,8	370.353	464.593	7,8
INGENIERÍA ELÉCTRICA	43,2	1.337.107	1.501.801	3,9
KINESIOLOGÍA Y TERAPIA OCUPACIONAL	40,8	485.551	570.481	5,5
QUÍMICA Y FARMACIA	40,7	721.840	901.073	7,7
INGENIERÍA CIVIL MECÁNICA Y METALMECÁNICA	39,7	961.049	1.211.256	8,0
EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	39,5	242.168	296.422	7,0
PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN	38,0	441.789	541.653	7,0
CONSTRUCCIÓN CIVIL	37,3	712.207	831.667	5,3
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	35,5	572.030	766.723	10,3
ENFERMERÍA	35,5	556.624	616.591	3,5
MEDICINA	35,1	948.502	1.348.324	12,4

CARRERA	STOCK JÓVENES (%)	INGRESO BRUTO 2º AÑO	INGRESO BRUTO 5º AÑO	CRECIMIENTO (PROMEDIO ANUAL) (%)
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA	34,3	328.394	415.773	8,2
PEDAGOGÍA EN HISTORIA	34,2	320.389	404.788	8,1
ODONTOLOGÍA	33,0	695.267	926.783	10,1
INGENIERÍA CIVIL QUÍMICA	32,0	832.461	1.134.548	10,9
TECNOLOGÍA MÉDICA	30,9	566.191	701.470	7,4
OBSTETRICIA Y PUERICULTURA	30,1	395.466	482.066	6,8
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y FILOSOFÍA	24,1	289.008	376.108	9,2
PEDAGOGÍA EN ARTES, MÚSICA Y DANZA	22,4	296.593	372.237	7,9
PEDAGOGÍAS EN IDIOMAS	17,6	322.766	384.182	6,0
PEDAGOGÍA EDUCACIÓN BÁSICA	17,6	307.383	358.321	5,2
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES	13,3	342.566	427.487	7,7
PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICAS	10,9	355.785	445.654	7,8

Fuente: Elaboración de los autores a partir de base de datos de la División de Educación Superior.

El Cuadro 45 muestra que, a una misma composición del stock, los ingresos varían fuertemente. Las profesiones cuyo ingreso promedio mensual es mayor que un millón de pesos presentan una composición de stock joven de entre 32% (Ingeniería Química) y 80,6% (Ingeniería Área Computación) y aquellas cuyo ingreso promedio mensual es menor a \$ 500 mil, tienen un stock joven entre 10,9% (Pedagogía en Ciencias) y 55,3% (Educación Diferencial). En el tramo de ingresos promedio mensual comprendido entre \$ 500 mil y un millón de pesos, se constata un variado abanico en la participación de profesionales jóvenes. También se puede analizar el nivel de remuneraciones de los profesionales jóvenes dos años después de haberse incorporado al mercado laboral (Gráfico 18).

GRÁFICO 18. COMPOSICIÓN DEL STOCK DE PROFESIONALES (25 a 34 AÑOS) Y NIVEL DE SALARIOS AL SEGUNDO AÑO DE INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL, 2004



En el Gráfico 18 es posible ajustar una recta, siendo Periodismo y Psicología los casos atípicos. El coeficiente de correlación entre ingresos de entrada y el peso relativo del stock joven es de 0.63, bastante alto. Salvo las dos carreras mencionadas, aquellas con menor stock de profesionales jóvenes tienden a tener un menor ingreso, mientras que las con mayor concentración de profesionales jóvenes tienden a tener ingresos más altos.

Como hipótesis se puede señalar que ingresos altos al entrar al mercado laboral pueden explicar la alta concentración de profesionales jóvenes en varias carreras y a la inversa. Por ejemplo, el stock de profesores está envejecido porque la profesión no ha ofrecido históricamente buenas expectativas de ingreso. En cambio, carreras tradicionalmente bien remuneradas como las ingenierías o derecho pueden ser demandadas por las expectativas de ingreso. Este patrón de comportamiento debería cambiar en la medida que los postulantes y sus familias dispongan de más y mejor información sobre resultados laborales y que esta influya decisivamente en la elección de las carreras a seguir. Esto significa que las modas como criterio de elección de carreras serán reemplazadas por información acerca de los resultados laborales.

La educación superior tiene aún una alta rentabilidad individual, pero esta es mayor en los estudios universitarios que en los CFT, por lo que debe examinarse qué mecanismos deben usarse para apoyar a los estudiantes de los quintiles I y II, de modo que ingresen a instituciones de calidad, permanezcan en el sistema y concluyan con éxito sus estudios. De acuerdo al modelo de análisis, para garantizar que los jóvenes con logro académico similar puedan obtener igual nivel de remuneraciones y oportunidades de ingreso al mercado laboral, es indispensable proveer adecuada, permanente y oportuna información pública sobre las posibilidades de empleo para los egresados de distintas profesiones.

En cuanto a la empleabilidad, resaltan los esfuerzos realizados para proveer información sobre oferta y remuneraciones de una cantidad significativa de carreras que están disponibles en la página Web del Ministerio de Educación. "Futuro Laboral" es un sitio Web (<http://www.futurolaboral.cl>) que entrega información sobre las perspectivas en el mercado laboral de los egresados de la educación superior en Chile, para 113 grupos de carreras, 58 de ellas impartidas por universidades, doce por IP y 43 por CFT. Las carreras se agruparon de acuerdo con cuatro criterios de similitud: ingresos; contenidos temáticos; instituciones; y duraciones (años de estudio). Para cada agrupación de carreras se identifican los distintos tipos de instituciones (universidades, IP y CFT) y se incorporan datos como duración y evolución de la matrícula y titulación. Se incluye también una estimación del stock de profesionales. El número de titulados, así como los datos de matrícula de cada carrera, se establecen sobre la base de las estadísticas oficiales del MINEDUC.

Los datos permiten al postulante comparar carreras, analizar su campo ocupacional y conocer en qué sector de actividad trabajan preferentemente los titulados. También puede tener información sobre matrículas nuevas y estimaciones del número total de profesionales y técnicos.⁶¹ La información incluye además el ingreso bruto mensual, sector donde se desempeñan y tasa de retorno de egresados. Para los datos de ingreso se toman las cohortes de 1995 y 1998 y las estimaciones se hacen al cabo de dos y cinco años después de la titulación. Utilizando la información al quinto año después de titulado se ha estimado el sector de actividad económica donde estos profesionales y técnicos reciben su ingreso principal.

El sitio también entrega información de la tasa de retorno que mide el aumento de los ingresos por cada año de educación respecto al nivel de educación inferior. Así, la tasa de retorno de la educación superior compara los ingresos de los trabajadores con educación superior versus los trabajadores con sólo educación media. El valor de la tasa de retorno señala el aumento esperado en los ingresos por cada año adicional de educación. La tasa de retorno es un concepto diferente al ingreso promedio, que se refiere al diferencial de ingreso por año de estudio. Un determinado tipo de educación puede tener un ingreso promedio más alto, pero una tasa de retorno más baja que otro; esto se explicaría por diferencias entre los años de educación de ambos tipos de formación.

Disponer de información sobre el mercado ocupacional, más allá de sus eventuales imperfecciones, constituye un aporte significativo para lograr una mayor equidad. Sin embargo, la existencia de información no implica necesariamente que se utilice en forma apropiada y es muy posible que en los establecimientos donde asisten

⁶¹ Los párrafos que describen Futuro Laboral están extractados textualmente o parafraseando lo que esté en el sitio Web.

los jóvenes de menores recursos se cuenta con menos apoyo de orientadores y más dificultades para disponer de los datos, lo que es fuente de inequidad.

CAPÍTULO V

Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de un país no solo depende de la situación económica y la estabilidad política sino también de su capacidad para lograr que cada uno de los ciudadanos logre poner en práctica sus potencialidades. Desde esta perspectiva, si bien todas las personas no son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y derechos para satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud.

A partir de estas premisas, las desigualdades generadas por la sociedad –como el nivel socioeconómico, cultural, étnico, político y de género–, son éticamente inadmisibles como condición predeterminada y debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de acciones afirmativas. Estas intervenciones conducen a la equidad, que supone lograr el desarrollo pleno del potencial las personas, respetando las características propias de la identidad de cada una.

La equidad en la educación superior, que se funda en el derecho de cada persona de tener una educación de calidad para desarrollar plenamente su potencial, plantea desafíos al Estado, entre ellos garantizar que todas las personas puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

El análisis de este capítulo final está circunscrito al modelo simplificado de equidad propuesto. Este permite explicar distintas etapas de desarrollo educacional de las personas, así como los factores que inciden en estas. En esa perspectiva, el modelo se transforma en una herramienta capaz de acotar y comprender los alcances del discurso gubernamental en los últimos quince años en materia de equidad y las acciones emprendidas (canalización de recursos estatales a la educación superior, creación de programas de becas y créditos, puesta en marcha de procesos de acreditación institucional y carreras, generación del sistema de información sobre el mercado laboral) y sus consecuencias en términos del acceso, permanencia, logro e inserción en el mercado laboral.

Dada la similitud de su naturaleza y la escasez de información diferenciada para el logro a nivel del discurso oficial, al momento de elaborar las conclusiones y recomendaciones, los estadios asociados a permanencia y logros se han analizado de manera conjunta.

A continuación, para cada uno de los cuatro componentes antes mencionados se focaliza el análisis primero en el discurso, después en las acciones y conclusiones, y posteriormente en las recomendaciones.

1. Más recursos para la equidad

El modelo establece que deben otorgarse los recursos financieros, sociales y culturales que generen equidad, erradicando las barreras que restrinjan su provisión, y garantizando que todas las personas con similares necesidades, potencialidades y logros anteriores dispongan de la misma cantidad y calidad de recursos.

A nivel de discurso

En lo que concierne al discurso oficial se concluye que las cuatro administraciones estudiadas (Aylwin, Frei, Lagos y Bachelet) evidencian preocupación por proveer recursos financieros a los estudiantes de menores ingresos para cautelar la equidad. La agenda de los gobiernos concertacionistas desde un comienzo consideró urgente elevar sustancialmente la inversión en educación terciaria para alcanzar los niveles de gasto público previos a la reforma de 1981. Complementariamente, a mediados de los noventa, durante el gobierno de Frei, se indicaba que era necesario regular y poner en marcha el Fondo Solidario de Crédito Universitario, mantener activos los programas de becas y fomentar las donaciones de empresas. Posteriormente, durante la administración de Lagos se planteó extender los beneficios del crédito fiscal y becas a estudiantes que no

estuvieran en instituciones universitarias bajo la premisa de “que ningún joven quede al margen de la educación superior por razones económicas”. Sin embargo, se dispuso que, como condición indispensable para acceder a recursos del Estado, estas instituciones deberían acreditarse.

Por otra parte, a comienzos de la década de los noventa, el discurso de la administración Alywin apuntaba contra el empobrecimiento que había experimentado el sistema educacional durante el decenio de los ochenta y, en consecuencia, enfatizaba en su programa de gobierno que al menos era necesario impulsar dos iniciativas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema de educación terciario: elevar el nivel de gasto público educacional e impulsar la revisión y mejora de los programas de becas y asistencialidad.

En fecha reciente, la presidenta Bachelet planteó en su discurso la necesidad de ir más allá de las becas de matrícula y arancel, implementando programas integrales de beneficios que incluyesen también alimentación, movilización y otras formas de ayuda.

A nivel de acciones

En concordancia con los lineamientos y directrices del discurso oficial, en el período 1990-2005 hubo un aumento sostenido en los aportes fiscales a educación en general, y más gradualmente, a la educación superior. Mientras los aportes generales a educación casi se cuadruplicaron, al subir de \$ 609 mil millones a \$ 2,3 billones (moneda constante), entre 1990-2005, los aportes fiscales para la educación superior se duplicaron en el mismo período, al aumentar de \$ 113 mil millones a 245 mil millones.

En el ámbito de los programas de asistencialidad hacia 1990 existía sólo el crédito universitario. Con posterioridad se crearon otros catorce programas,⁶² de los que doce se mantienen vigentes, y se incrementaron sustantivamente los recursos invertidos en ellos.

Respecto a la focalización de los recursos cabe concluir que, en general, existe una distribución progresiva de aquellos asignados a través del Fondo de Crédito Solidario, el mecanismo más importante, aunque todavía hay terreno para mejorar. Según cifras de 2001, el quintil más pobre recibía 37%, mientras que el de mayores ingresos recibía sólo 3%.⁶³ Se constata que aún hay estudiantes del quintil más rico que reciben crédito solidario en circunstancias que estos recursos deberían ser focalizados en los quintiles más pobres.

Los datos también permiten constatar que existe un porcentaje de estudiantes se ha beneficiado con dos o más becas de similares características, aunque esto no debiera ocurrir.

Durante 2007, el gobierno de Bachelet intentó transferir los programas de becas dependientes de la División de Educación Superior del MINEDUC a la JUNAEB, para establecer una mayor articulación de los distintos programas y lograr un mejor sistema de control en la asignación de beneficios. La iniciativa fracasó al parecer porque no hubo voluntad política para realizar el cambio.

A nivel de recomendaciones

Se propone asegurar que las personas con necesidad de apoyo socioeconómico y mérito académico accedan a los recursos necesarios para solventar su carrera y mantenerse en el sistema en instituciones acreditadas. Esto implica establecer un sistema de apoyo combinado de becas/créditos para el pago de arancel complementado con recursos de manutención (becas de alimentación, movilización y alojamiento), según tramos socioeconómicos de los potenciales estudiantes.

Para esto se requiere focalizar de mejor forma la distribución de ayudas estudiantiles (créditos y becas). Con este fin se propone establecer un sistema único de captura y selección de estudiantes que tendrán oportunidades de obtener becas y créditos. El establecimiento del Formulario Único de Acreditación

⁶² Fondo de Crédito Solidario (ex crédito universitario), crédito con aval del Estado y crédito CORFO, Beca Bicentenario (ex Beca MINEDUC), Beca para Estudiantes de Pedagogía, Beca Juan Gómez Millas, Beca Indígena, Beca de Reprogramación (Discontinuada desde 2004), Beca de Reparación (Discontinuada desde 1999), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Zona Extrema (ex Primera Dama), Beca de Alimentación JUNAEB, y Beca Presidente de la República.

⁶³ Si bien se tuvo acceso a información de la División de Educación Superior del MINEDUC para 2005 y 2006, se corroboraron variaciones anuales muy significativas, lo que permite presumir que hay inconsistencia en los datos.

Socioeconómica (FUAS) que ha puesto en práctica el Ministerio de Educación se orienta en el sentido correcto. Cabe asegurarse que el foco sea el estudiante para que no se entreguen varias becas a una misma persona, salvo que sean complementarias como por ejemplo, la beca de arancel y de alimentación.

Complementariamente se sugiere establecer una agencia autónoma (como el Consejo Superior de Educación o CONICYT), con la independencia y la capacidad operativa necesaria para manejar y articular los fondos de créditos y becas, incluyendo donaciones de privados, que gestione un sistema de recuperación de créditos que represente un porcentaje del ingreso verificado (con validación ante el Servicio de Impuestos Internos) y, en general, asegure procesos de cobranza posterior, contando con las atribuciones legales correspondientes. Los ejemplos de fundaciones sin fines de lucro de otros países pueden servir de modelo.

Se sugiere, asimismo, articular la acción de la agencia autónoma recomendada con otras instancias estatales y privadas, relacionadas con el apoyo a sectores sociales más vulnerables, como los programas Chile Solidario, Chile Califica, Chile Barrio, Chile Joven y País, para lograr una mayor potenciación y articulación de distintos fondos, y asegurar el financiamiento de los estudios superiores y del conjunto de necesidades que enfrentan los jóvenes de menores recursos.

La entrega de recursos a través de programas de ayuda estudiantil no asegura por sí misma el ingreso a la educación superior si no está asociada con otras iniciativas que han de implementarse, principalmente en los niveles educativos previos, así como en los procesos de selección y admisión a la educación superior. Por ejemplo, el apoyo académico a estudiantes de menores ingresos o sistemas de selección basados en la nota relativa de la enseñanza media.

Se propone, asimismo, continuar con el condicionamiento de becas y créditos al acceso a instituciones debidamente acreditadas y garantizar el derecho de todo estudiante a una continuidad en el crédito y/o beca, siempre que alcance cierto mínimo de rendimiento académico.

Se sugiere romper la regresividad en la distribución de los aportes del Estado entre las instituciones, en especial estatales. Para ello, se requerirá de un gran pacto social que permita avanzar en pro de la equidad. Esto permitiría la entrega de pisos mínimos de aporte fiscal para docencia, investigación y extensión en forma separada y con rendición diferenciada. Los aportes para docencia debieran tener relación directa con las características socioeconómicas del estudiantado, puesto que se destinados a ciertos programas especiales como desarrollo de actividades de nivelación y acompañamiento de estudiantes con menores recursos culturales previos. El resto de los costos reales de docencia debieran ser cubiertos por el pago de arancel. Los aportes para investigación tendrían que mantenerse, fundamentalmente, sobre la base de fondos concursables, en tanto que los aportes para extensión deberían asignarse sobre la base de propuestas de eventos de excelencia en las distintas regiones.

De igual manera, se sugiere destinar los recursos asignados actualmente por intermedio del Aporte Fiscal Indirecto a aquellos estudiantes que requieren mayor apoyo económico a través de becas de excelencia. En la actualidad, el AFI representa un premio a las instituciones que captan a los mejores estudiantes que, justamente por sus condiciones socioeconómicas iniciales, presentan ventajas comparativas.

Otra alternativa de financiamiento que contribuiría al logro de mayor equidad en las posibilidades de obtener recursos financieros podría asociarse con la creación de un AFI 2, destinado a incentivar el acceso de jóvenes que egresan de la enseñanza media municipal y situados en el 5% superior de su promoción. Con ello se promovería el interés de las instituciones para reclutar a los mejores estudiantes de estos establecimientos. Una tercera posibilidad sería, según plantea Fundación Equitas, eliminar el AFI y redireccionar sus recursos hacia programas de investigación y doctorado.

Se propone perfilar mejor el papel de las universidades estatales en el sistema de educación superior para fortalecer la equidad en el acceso, permanencia y egreso, para lo que se podría generar un apoyo especial a universidades estatales que enfrentan mayores dificultades y atienden alumnos vulnerables con problemas financieros (por ejemplo, convenios de desempeño con garantía de asistencia técnica de alto nivel que les permita alcanzar en breve plazo estándares definidos por la acreditación de carreras e instituciones).

Con el fin de incrementar las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes provenientes de hogares de menores recursos (quintiles I y II) se recomienda establecer tasas diferenciadas para el Fondo Solidario de Crédito Universitario y el crédito con aval del Estado. Así, las personas de menores recursos no renunciarán a la posibilidad de estudiar en la educación superior debido a las tasas de interés, que resultan en el mediano plazo altamente comprometedoras y muchas veces inabordables para sus familias.

Asimismo, se plantea ampliar sustancialmente los apoyos de becas y créditos a los estudiantes de instituciones con programas de formación de técnicos, siempre que estén acreditados y cuenten con un adecuado control de calidad.

Dado que el arancel de referencia no ha operado como se esperaba, se sugiere diseñar mecanismos de control del alza indiscriminada de aranceles de las instituciones que reciben recursos del Estado. Una buena iniciativa en este sentido sería el estímulo a la realización de estudios de costos reales por carrera. Lo anterior requiere establecer un sistema de información que permita a los estudiantes y sus familias tomar decisiones informadas sobre el costo de las carreras en las distintas instituciones, y el probable nivel de ingresos que generarán una vez insertos en el mundo laboral.

Otra sugerencia en relación a los recursos culturales está relacionada con la necesidad de poner en práctica programas de apoyo para estudiantes de minorías étnicas, y entregar herramientas de comunicación a aquellos profesionales que requieran un trato directo con sectores indígenas (por ejemplo, para estudiantes de las áreas de derecho, pedagogía y salud).

En cuanto a la disponibilidad de recursos sociales, se propone que las personas que no cuentan con redes sociales de apoyo deberían ser compensadas con medidas remediales que tiendan a nivelarlos, como puede ser la generación de espacios de interacción con jóvenes de diferentes estratos, en olimpiadas, ferias científicas, seminarios y otras actividades.

2. Acceso a una educación de calidad

De acuerdo con el modelo de igualdad y equidad se entiende por acceso a educación de calidad la provisión de iguales oportunidades para que todas las personas que tengan iguales necesidades, capacidades y logros anteriores puedan ingresar a un determinado nivel educativo, y particularmente, a la educación superior.

A nivel de discurso

En cuanto al acceso a una educación de calidad también se constata en el discurso oficial una nítida preocupación de los cuatro gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia. En todos ellos se plantea a nivel de discurso que los estudiantes talentosos puedan acceder a la educación superior de calidad, sin importar su condición socioeconómica.

A mediados de la década de los noventa, por ejemplo, el entonces presidente Frei manifestaba que era necesario complementar el apoyo a los jóvenes de menores recursos con un programa de préstamos concebido a través de la banca privada y subsidiado por la CORFO, así como un sistema de libretas de ahorro para la educación superior que beneficiara a los alumnos de los sectores medios de la población. De igual manera, se planteaba explícitamente el propiciar el crecimiento de la cobertura.

A su vez, el gobierno de la presidenta Bachelet, consciente de la necesidad de focalizar mejor los recursos para programas de ayuda estudiantil que aseguren el acceso y la continuidad de estudios plantea otorgar más becas a los jóvenes de menores recursos y mayor cantidad de créditos a los sectores medios.

A nivel de acciones

El incremento sustantivo de la cobertura en la educación superior permite constatar que se ha democratizado el acceso en el período 1990- 2003. Ha aumentado la participación del quintil de menores ingresos de 4,4% a 14,7%, lo que es consistente con el discurso. Sin embargo, el crecimiento ha sido aún mayor para el quintil V, que creció de 41% a 74% entre los mismos años. Por otra parte, existe una segmentación en el sistema por tipo

de institución. Los jóvenes de mayores recursos tienden a matricularse en universidades y los de menores recursos centros de formación técnica. Por ejemplo, mientras la participación de jóvenes pertenecientes a los quintiles I y V alcanzó en las universidades a 6% y 40%, respectivamente, para los jóvenes de los mismos quintiles que acudían a los CFT era de 16% y 17%. Esta segmentación es relevante por cuanto los ingresos de técnicos de nivel superior alcanzan sólo a un tercio de los de egresados de carreras profesionales universitarias. Como regla general, mientras los alumnos de mayores recursos se matriculan en las universidades, los estudiantes provenientes de hogares más desaventajados socialmente acceden principalmente a los CFT.

Junto con la mayor demanda por educación superior se ha incrementado también la oferta de programas educativos de variada calidad y naturaleza. Esto ha generado la necesidad de mantener estándares de calidad que aseguren condiciones mínimas de los estudios y permitan garantizar la idoneidad de los egresados para su desempeño profesional. Para tal efecto se han establecido sistemas de aseguramiento de la calidad que incluyen procesos de evaluación, acreditación y sistemas de información pública, que han demostrado ser eficientes. Como demostración de las exigencias de calidad establecidas, se puede señalar que están acreditadas 38 de 64 universidades, ocho de 48 IP y sólo cinco de 117 CFT.

A nivel de recomendaciones

Para mejorar la equidad en cuanto al acceso es necesario perfeccionar los sistemas de información a fin de permitir a los futuros estudiantes y sus familias tomar decisiones informadas sobre la calidad de las instituciones postsecundarias a las que entrarán, y el potencial ocupacional que tendrán al término de sus carreras. Lo anterior está también asociado a los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones postsecundarias dando garantías de, al menos, estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema.

El Estado debiera abordar con mucha seriedad el desarrollo de un sistema potente de formación de técnicos, apoyando la organización y funcionamiento de instituciones sin fines de lucro (como los CFT de las universidades estatales), con calidad garantizada y que den la pauta para el mejoramiento sostenido del resto de los CFT.

El mejoramiento de la equidad en el acceso requiere más articulación de la educación postsecundaria y enseñanza media. Se propone que desde la educación superior se realicen esfuerzos para abrir posibilidades a los futuros estudiantes de prepararse para el ingreso al sistema, adquiriendo previamente las competencias mínimas necesarias (por ejemplo, programas de perfeccionamiento de profesores de enseñanza media ofrecidos por las universidades, de refuerzo de alumnos de educación media liderados por alumnos destacados de primer año postsecundario).

En la misma línea, se sugiere articular la posible continuidad entre estudiantes provenientes de la formación media técnico profesional que ingresen a carreras cortas en los CFT u otras instituciones de la educación superior. Esto es posible mediante un sistema de reconocimiento y certificación de competencias, que estaba previsto en el programa Chile Califica, pero que no se implementó adecuadamente.

Asimismo, se propone fortalecer las distintas opciones de admisión y apoyo posterior al ingreso de estudiantes que postulan en condiciones desventajosas respecto a los que provienen de establecimientos secundarios de elite. Varias experiencias (acciones afirmativas) realizadas en esta materia han sido exitosas (por ejemplo, el Proyecto RUPU de la Universidad de la Frontera y el Programa de formación de profesores rurales mapuches de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Villarrica) y podrían extenderse en forma paulatina a otras instituciones recibiendo para este efecto fondos especiales, por ejemplo, transferidos desde el AFI.

Por último, se sugiere que las universidades establezcan cuotas de ingreso especial para minorías.

3. Más permanencia y logro en el sistema

Conforme establece el modelo de igualdad de oportunidades y equidad, se trata de eliminar cualquier impedimento o discriminación que restrinja la sobrevivencia del estudiante en el sistema, asegurando que las personas con iguales necesidades, potencialidades y logros anteriores tengan el mismo progreso educativo.

Asimismo, en cuanto a logros, el modelo plantea que se elimine cualquier tipo de restricción legal, política, social, cultural o económica que impida obtener buenas calificaciones a todo estudiante que tenga las mismas necesidades, capacidades y similares rendimientos anteriores.

A nivel de discurso

A nivel de discurso, no se explicita sistemáticamente la permanencia y el logro, pero en la práctica se asocian ambos procesos a la continuidad del apoyo económico de quienes acceden y se benefician con algún programa de ayuda estudiantil. Destaca al respecto en el discurso de la presidenta Bachelet la idea de dar apoyo integral a los jóvenes no sólo para que accedan al sistema sino que para que puedan finalizar sus estudios de nivel superior.

A nivel de acciones

El incremento de la matrícula se ha traducido en una gran heterogeneidad del alumnado que ingresa a la educación superior, con fuertes diferencias en su capital cultural. Para enfrentarlo se han generado programas de nivelación de carácter compensatorio. El Programa MECESUP financió en su primera etapa algunos proyectos de mejoramiento de la calidad y equidad que incluían iniciativas de nivelación. Después, en el MECESUP II, en el concurso 2006, se abrió una línea especial de financiamiento para estos programas.

También se han desarrollado algunas acciones afirmativas importantes para compensar los desniveles de conocimientos y habilidades de estudiantes provenientes de sectores desaventajados, pero que no se han masificado en el sistema⁶⁴.

Si bien los programas de becas y créditos existentes facilitan el acceso a los estudios terciarios, son claves para la permanencia y el egreso. En la mayoría de estos programas se condiciona la renovación del beneficio al rendimiento obtenido año a año. Entre 1990 y 2005, como consecuencia del surgimiento de diversos programas de ayuda estudiantil (becas y créditos para alumnos nuevos y antiguos), se ha triplicado el número de beneficiarios pasando de 70.000 estudiantes a más de 230.000.

A nivel de recomendaciones

Para lograr mayor equidad en la permanencia de todos los estudiantes, incluidos aquellos provenientes de sectores más desaventajados se propone incentivar los cambios curriculares de las instituciones, estableciendo programas de nivelación de competencias, tutorías y mayor flexibilidad curricular, que permita avanzar según la disponibilidad de tiempo y características individuales. De acuerdo con Equitas, se plantea que la universidad se constituya en un espacio privilegiado para el diálogo intercultural, la valoración y aprendizaje de la diversidad étnica y cultural, que debe corresponder a una política global de inclusión en la educación superior.

Se sugiere, de igual manera, la certificación de niveles de competencias alcanzadas y su relación con las necesidades laborales, lo que implica: establecer currículos basados en competencias, especificar las capacidades en el perfil de egreso, y valorar las competencias logradas por cada egresado a través de un diploma complementario al título o grado, como ocurre en Europa. El Concurso 2004 del MECESUP destinado a la renovación curricular por competencias apuntó en el sentido correcto, aunque adoleció de falta de realismo en la duración de procesos de reforma tan profundos como los que se requieren, así como ausencia de mecanismos de evaluación de la solidez de los cambios. Por ello, estos procesos de renovación curricular de las instituciones, debieran ser abordados en el marco de convenios de desempeño con resultados verificables en el corto y mediano plazo (establecimiento en cada carrera de niveles de competencias a alcanzar por los estudiantes en distintos hitos de su formación).

⁶⁴ Por ejemplo, el Proyecto RUPU de la Universidad de la Frontera que busca apoyar la admisión y permanencia de estudiantes de la etnia Mapuche a través de distintas acciones incluyendo programas de nivelación (Espinoza, 2004); el sistema de admisión especial de la Universidad de Santiago para estudiantes que están en el 5% superior de su cohorte en establecimientos de condiciones de vulnerabilidad; el programa especial para formación de profesores dirigidos a sectores rurales mapuches de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sede Villarrica; el Programa de Becas Diego Peralta de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, en convenio con la Municipalidad de Cerro Navia, que acoge y prepara a alumnos destacados de la enseñanza media de establecimientos municipales.

Aunque no existe información sobre repitencia y deserción por carrera para estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, se puede conjeturar que aquellos de los quintiles más pobres no se reinsertan en el sistema después que han desertado de este y que por su preparación previa son quienes potencialmente debieran tardar más en completar sus carreras. Por ello resultaría válido otorgar un apoyo preferencial a los estudiantes de mayor riesgo social, de forma tal que no se incrementen los costos finales de sus carreras ni sus probabilidades de titulación. También debiera evitarse que alumnos desertores de mayor riesgo social deban asumir el costo de los créditos suscritos sin que esto implique necesariamente una mayor tasa de retorno privada. En consecuencia, a los estudiantes de este tipo de perfil debiera apoyárseles preferencialmente con becas.

En la educación superior se requiere brindar atención especial a los estudiantes de buen rendimiento que tienen riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (dificultades económicas, familiares, emocionales). Dicha atención podría focalizarse a través de acciones variadas, incluida atención personalizada de los servicios de bienestar y mayor flexibilidad curricular que les permita desempeñar actividades académicas y laborales en caso de ser necesario. Se propone, igualmente, estimular el establecimiento de programas de acompañamiento y seguimiento a los alumnos de mayor vulnerabilidad potencial (socioeconómica, étnica,) para prevenir la deserción y el bajo rendimiento académico. En particular, se sugiere promover las experiencias pilotos ya desarrolladas en algunas universidades en este sentido (Universidad de Talca, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otras).

Igualmente, se propone que las universidades, IP y CFT provean mayor articulación y continuidad de estudios a aquellos estudiantes que así lo requieran.

En otro orden, se recomienda poner en vigor políticas educativas focalizadas para la enseñanza básica y media. Tomando en cuenta que existe el convencimiento de que los datos de las pruebas SIMCE ocultan otras variables no consideradas, se requiere avanzar hacia una política de subvención diferenciada por alumno y tipo de establecimiento, considerando los factores que inciden en el mal rendimiento. Se pretende así compensar las desigualdades previas al ingreso a la educación superior.

Otra propuesta para generar mayor equidad de logro es establecer algún modelo generalizado de preuniversitario que reduzca la brecha entre los jóvenes que cuentan con los recursos para ello y quienes no tienen el financiamiento.

Para evitar que los estudiantes con iguales capacidades se atrasen en sus estudios se plantea la necesidad de otorgarles facilidades económicas y académicas, como: becas, créditos institucionales, apoyos tutoriales, horarios compatibles con actividades laborales, atención de biblioteca en horarios extendidos y plataformas virtuales de apoyo a la docencia.

Una propuesta para mejorar las tasas de retención es la incorporación del proyecto de título en los programas regulares de las carreras con el fin de evitar los atrasos en el egreso, como ha ocurrido con diversas carreras de ingeniería a propuesta de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI).

Por último, otras iniciativas que se han promovido y debieran reforzarse son la creación de incubadoras de empresas y la realización de ferias científicas y parques tecnológicos. En estos casos, tienen cabida alumnos de los cursos superiores, lo que potencia su futura inserción en el mercado laboral y los estimula a terminar sus estudios.

4. resultados en el mercado laboral

El modelo de igualdad de oportunidades y equidad plantea la necesidad de garantizar que todos los individuos con iguales necesidades, capacidades y logros anteriores que completen sus estudios puedan conseguir el mismo tipo de trabajo, igual nivel de ingresos, similar estatus social y poder político.

A nivel del discurso

En el terreno del discurso se aprecia que durante la administración Frei comenzó a haber preocupación por el desarrollo que tienen distintas carreras debido a una oferta que obedece a la lógica del mercado educacional y a las dificultades que experimentan los egresados para encontrar trabajo en su área de formación. El fenómeno anterior se expresa en el Proyecto MECESUP 1998, que plantea la necesidad de establecer un observatorio del empleo que provea información a los usuarios sobre el mercado laboral.

Bajo el gobierno de Lagos se propuso agregar un subsidio al pago del crédito fiscal para todos los egresados de la educación superior que se instalen en regiones desempeñando tareas de desarrollo local. También, incrementar la entrega de beneficios para aumentar la dotación de técnicos de nivel superior y así revertir la tasa entre profesionales y técnicos. Por último, en el marco del aseguramiento de la calidad se plantea velar por la seriedad del otorgamiento de títulos y grados que se proveen en el sistema de educación superior, para lo que se propone instaurar el régimen de acreditación institucional vinculado a algunas fuentes de financiamiento institucional.

A nivel de acciones

En este plano se ha desarrollado un sistema de información pública sobre el empleo de profesionales y técnicos, disponible a todos en una página Web (<http://www.futurolaboral.cl>). Dicho sistema provee información relativa a stock de profesionales y nivel de remuneraciones para profesionales con dos y cinco años de egreso. Dado que los datos de remuneraciones se obtienen del Servicio de Impuestos Internos, el sistema de información deja fuera a los no contribuyentes, que pudieran ser quienes reciben menores ingresos. No obstante, el acceso a esta información contribuye a transparentar el mercado ocupacional, facilita la toma de decisiones y genera mayor equidad. Sin embargo, no todos los jóvenes tienen las mismas facilidades para acceder a esta fuente de información al momento de decidir su ingreso a la educación superior.

Se ha implementado en los últimos años un enfoque curricular basado en competencias que contribuye a acercar a los futuros profesionales y técnicos al mundo productivo y facilita una inserción más rápida al campo laboral. Para ello las instituciones de educación superior han contado con fondos especiales a través del Programa MECESUP, así como con el apoyo técnico necesario para establecer las innovaciones.

A nivel de recomendaciones

Para alcanzar una mayor equidad, en términos de resultados, se propone generar en las instituciones de educación superior redes que faciliten la inserción de los egresados a través de mecanismos como oficinas de colocación, disponer de bases de datos, bolsas de trabajo y vinculación con el sector productivo a través de prácticas profesionales, facilitando así la contratación de los estudiantes al finalizar sus estudios. Asimismo, se plantea la generación de programas o talleres de preparación para la postulación a empleos de los estudiantes que están terminando sus estudios. También se sugiere crear asociaciones de egresados y titulados que mantengan estrecho contacto con la institución de origen y generen redes de apoyo para canalizar oportunidades de nuevas ofertas de trabajo a los egresados.

Otra iniciativa es difundir la implementación del currículo basado en competencias, como una forma de acercar a las casas de estudios superiores con el sector productivo y estimular el establecimiento de prácticas tempranas en las carreras para vincular a los estudiantes con potenciales empleadores.

De igual manera, se propone generar apoyos o crear condiciones para que las entidades de educación superior establezcan convenios con los bancos u otras fuentes de financiamiento, a fin de ofrecer capital semilla para la generación de autoempleo, o de pequeñas empresas para los nuevos titulados.

Adicionalmente, se sugiere fortalecer los actuales sistemas de información para los egresados de la educación superior en lo concerniente a empleabilidad, stock de profesionales y remuneraciones (www.futurolaboral.cl) con el propósito de transparentar lo más posible el mercado ocupacional de profesionales y técnicos. En este sentido, se propone por ejemplo, desagregar la información por región.

Finalmente, una propuesta relevante a considerar es el fortalecimiento de algunos programas gubernamentales como Chile Califica, que promueven la formación y perfeccionamiento de técnicos, abriendo posibilidades de mejores oportunidades laborales a ese segmento y permitiendo la continuidad de estudios hacia un segundo

ciclo en la formación terciaria. Igualmente, se propone reforzar iniciativas como el programa Chile País, de MIDEPLAN, que permite la inserción de profesionales jóvenes en zonas de alta vulnerabilidad y aislamiento.

Con este estudio se ha pretendido contribuir al análisis de la equidad en las políticas de educación superior en relación al discurso oficial y a las acciones asociadas al mismo, para identificar las directrices fundamentales y sus implicancias en la sociedad chilena. Para estos fines se ha trabajado con un nuevo modelo teórico que permite abordar una visión sistémica e integral del tema que convoca el estudio. Por cierto, quedan aún interrogantes por resolver que podrían constituir materia de futuras investigaciones.

CUADRO 46. RESUMEN DE SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES DE ESTE ESTUDIO

SUGERENCIAS	ACCIONES PROPUESTAS
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Redirigir el AFI a becas y a programas de investigación y doctorado. • Asignar el AFD a instituciones acreditadas para fines específicos, tareas de investigación y extensión de excelencia, programas de nivelación de competencias con verificación de resultados
	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una agencia autónoma con independencia y capacidad operativa para manejar y articular los fondos de créditos y becas
	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar mejor la distribución de ayudas estudiantiles (becas y créditos) a través de: <ul style="list-style-type: none"> • sistema único de captura; • mejorar la progresividad en la asignación de becas y créditos, y • evitar duplicidad de ayudas
	<ul style="list-style-type: none"> • Dar ayuda sólo a instituciones acreditadas
	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los sistemas de información sobre opciones de carreras
ACCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la formación de técnicos de nivel superior • Articular la enseñanza media con la educación superior
	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar los procesos de admisión y establecer mecanismos de discriminación positiva focalizados en minorías (por ejemplo, Proyecto RUPU y Programa de formación de profesores rurales mapuches)
	<ul style="list-style-type: none"> • Nivelación de competencias de ingreso
PERMANENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor flexibilidad curricular para el avance según condiciones del estudiantado • Atención especial a alumnos de cursos superiores con dificultades • Programas de acompañamiento a alumnos más vulnerables • Becas de continuidad
	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de alternativas al proceso de tesis
	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación de distintos niveles de salida en la educación superior
	<ul style="list-style-type: none"> • Crear redes que faciliten la inserción laboral de egresados mediante: <ul style="list-style-type: none"> • oficinas de colocación; • bases de datos; • bolsas de trabajo; • asociaciones de egresados, y • vínculos con el sector productivo
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar prácticas tempranas en las carreras
LOGROS Y RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la implementación de currículos basados en competencias
	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar las fuentes de información pública relativas al mercado laboral

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. (1965) "Inequity in social exchange", en *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Allard, R. (1999) "Rol del estado, políticas públicas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile", en *Estudios Sociales*, 102, (4), 15-82.
- Anderson, C. H. (1971) *Toward a New Sociology: A Critical View*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Aravena, R., Del Pino, G. y San Martín, E. (2002) "Sobre la capacidad predictiva de la Prueba de Aptitud Académica", en *Statística et Societatis N° 1*. Facultad de Matemáticas, Departamento de Estadísticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arriagada, R., P. (1993) *Universidad para los más Capaces sin Discriminación Social*. Santiago, Chile. Mimeo.
- Aylwin, P. (1993) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1992-21 de Mayo 1993. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Patricio Aylwin Azócar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Valparaíso, Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Aylwin, P. (1992) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1991-21 de Mayo 1992. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Patricio Aylwin Azócar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Valparaíso, Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Aylwin, P. (1990) *Mensaje presidencial 11 de Marzo 1990-21 de Mayo 1990. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Patricio Aylwin Azócar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Valparaíso, Chile: Secretaría General de la Presidencia.
- Bachelet, M. (2006) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2006. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Baeza, J. (2005) "Estudiantes de la educación media: Ni mejores ni peores", en CSE, *Revista Calidad en la Educación (Diciembre)*, Número 23, pp. 27-61, Santiago.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action. Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beyer, H. (2005) "Productividad, desigualdad y capital humano: Los complejos desafíos de Chile", en *Estudios Públicos* N° 97 (Verano), pp. 59-98.
- Blanchard, W. (1986) "Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?", en *Policy Studies Journal*, 15 (1), 29-54.
- Blomqvist, A. & Jiménez, E. (1989) *The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options*. Working Paper Series # 240. Washington, D.C.: World Bank.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Bravo, D., Contreras, D. y Sanhueza, C. (1999) *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*. Santiago: Departamento de Economía, U. de Chile.
- Bronfenbrenner, M. (1973) "Equality and equity", en *Annals*, 409 (September 1973), 5-25.
- Brunner, J. J. (2005) *Hacia una nueva política de educación superior*, en Serie En Foco Expansiva N° 45. En <http://www.expansiva.cl>
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003) *Informe de capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Canales, I. (2007) *Presentación Programa Chile Califica*. En <http://www.chilecalifica.cl>
- Cancino, V. y Donoso, S. (2007) *Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución*. Santiago: CSE (Mimeo).
- Carlson, K. (1983) "How equal is equal?", en *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3 (3), 243-257.
- Carnoy, M. (1995). "Structural adjustment and the changing face of education", en *International Labour Review*, 134 (6), 653-673.
- Carnoy, M. (1976a) "The role of education in a strategy for social change". En M.Carnoy & H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp.269-290). New York: Longman.
- Carnoy, M. (1976b) "International educational reform: The ideology of efficiency", en: Carnoy, M. & Levin, H. (Eds.) *The Limits of Educational Reform*. New York: Longman, pp. 245-268.
- Castro, J. (2000) "Análisis Comparativo del Financiamiento a la Educación Superior: Universidades Estatales y Universidades Privadas con aportes 1981-1989 y 1990-1998". Santiago, CPU.
- CEPAL (1990) *Transformación Productiva con Equidad*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL/OREALC-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL.
- Claro, M. (2005) *Acción Afirmativa – Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.

- Coleman, J. (1968) 'The concept of equality of educational opportunity'. En *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Comisión de Estudio de la Educación Superior (1991) *Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa. Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior*. Santiago, Chile: Comisión de Estudio de la Educación Superior.
- Comisión Mixta CPC y MINEDUC, (2004) *Agenda Procrecimiento II*. Santiago: Mimeo.
- Concertación de Partidos por la Democracia (2005) *Programa de Gobierno de Bachelet*. Santiago, s/e.
- Concertación de Partidos por la Democracia (1999) *Programa de Gobierno de Ricardo Lagos*. Santiago, s/e.
- Concertación de Partidos por la Democracia (1993) *Un gobierno para los nuevos tiempos. Bases programáticas del segundo gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia*. Santiago, Chile: Concertación de Partidos por la Democracia.
- Concertación de Partidos por la Democracia (1989) *Programa de Gobierno*. Santiago, Chile: La Epoca.
- CONICYT (2006). *Formación de Recursos Humanos y Becas*. Santiago, Chile: CONICYT.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (1994) *Régimen jurídico de la educación superior (1981-1994)*. Santiago, Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Cook, K. S. & Parcel, T. L. (1977) "Equity theory: Directions for future research", en *Sociological Inquiry*, 47, 75-88.
- Coons, J., Clune, W. & Sugarman, S. (1970) *Private Wealth and Public Education*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cox, C. (2004) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Schiefelbein, E. y otros (1995) *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. En CEPAL, Serie Políticas Sociales 8, LC/L.923.
- Crossland, F. (1976) "The equilibrists' query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education", en *Prospects*, VI (4), 526-539.
- CRUCH (2006a) *Anuario Estadístico*. Santiago: CRUCH.
- CRUCH (2006b) *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Documento Técnico. Santiago: CRUCH.
- CRUCH (2004) *Resultados de la aplicación de pruebas de selección universitaria admisión 2004*. Documento Técnico. Santiago: CRUCH.
- Chile Califica (2005) *Bases para la formación de técnicos en Chile*. Discurso del ministro de Educación al inaugurar el año escolar de la Formación técnica. Santiago: MINEDUC.
- Davis, K. & Moore, W. (1945) "Some principles of stratification", en *American Sociological Review*, X (April), 242-249.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2006) *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2006*. Santiago: DEMRE.
- Deutsch, M. (1975) "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?", *Journal of Social Issues*, 31 (3), 137-149.
- Diario Oficial de la República de Chile, 4 de febrero de 1994. Santiago, Chile.
- Díaz-Romero, P. (Editora) (2006) *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas.
- Díaz, E., Himmel, E., Donoso, G., y Maltés, S. (1987) *Validez de Constructo de la Prueba de Aptitud Académica*. Santiago: Universidad de Chile, Dirección General Académica y Estudiantil; Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica.
- Díaz, E., Himmel, E. y Maltés, S. (1990) "Evolución Histórica del Sistema de Selección a las Universidades Chilenas, 1967-1989", en Lemaitre, María José (Ed). *La Educación Superior en Chile: un Sistema en Transición*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria -CPU, Colección Foro de la Educación Superior.
- Donoso, S. y Hawes, G. (2000) El sistema de selección de alumnos de las universidades chilenas: Discusión de sus fundamentos, resultados y perspectivas. En *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, Nº 1 (Mayo), pp.1-22.
- Donoso, S. y Hawes, G. (1994) *25 años. La prueba ¿un proceso de selección?*. Santiago: CPU.
- Donoso, S. (2003) *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las Universidades del Consejo de Rectores. Variables asociadas*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Espinoza, O., González, L. E., y Uribe, D. (2008) "Movilidad Social en Chile: El Caso del Gran Santiago Urbano", en *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad de Zulia (en Revisión Comité Editorial).

- Espinoza, O., González, L. E. y Castillo, D. (2007) *Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educacional de MERCUSOR: Educación Superior*. Brasilia, PNUD-MEC/INEP.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2007) *Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)*, en *Revista Estudios Pedagógicos* Vol. 33, Nº 2. (En imprenta). Valdivia, Universidad Austral.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2006) “Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)”, en *Revista PAIDEIA Nº 41 (Julio-Diciembre)*, pp. 9-25. Concepción, Universidad de Concepción.
- Espinoza, O. (2007) *Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process*, en *Educational Research* 49 (4), pp. 343-363. London, England.
- Espinoza, O. (2004) *Evaluación de Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Indígenas en la Universidad de La Frontera y Recomendaciones para el Diseño de un Programa de Apoyo Académico para sus Estudiantes Mapuches*. Informe Final. Santiago.
- 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.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001) “La calidad de la educación chilena en cifras”, en *Estudios Públicos 84 (Primavera)*, pp. 85-204.
- Farrel, J. (1999) “Changing conceptions of equality of education: Forty years of comparative Evidence”, en: Arnove, R. & Torres, C. A. (Eds.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowan & Littlefield, pp.149-178.
- Fontaine, A. (2002) “Equidad y calidad en la educación: Cinco proposiciones interrelacionadas”, en *Estudios Públicos*, Nº 87 (Invierno), pp.5-38.
- Frei Ruiz-Tagle, E. (1998) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1997-21 de Mayo 1998. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei-Ruiz Tagle en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Frei Ruiz-Tagle, E. (1997) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1996-21 de Mayo 1997. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei-Ruiz Tagle en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Frei Ruiz-Tagle, E. (1995) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1994-21 de Mayo 1995. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei-Ruiz Tagle en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Frei Ruiz-Tagle, E. (1994) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1993-21 de Mayo 1994. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Eduardo Frei-Ruiz Tagle en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Fundación Equitas (2007) *Políticas Públicas para la Inclusión*. Santiago: Fundación Equitas.
- Gans, H. J. (1973) *More Equality*. New York: Pantheon Books.
- García, J. (2006) “Aportaciones de la Teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar”, en *Ensayos Nº 21*, 217-232.
- García-Huidobro, J. E. (2006) “Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena”, en Pamela Díaz Romero (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.130-157). Santiago: Fundación Equitas.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gil, F. J. (2006) *Acceso a las universidades. Una propuesta*. Cuadernos del Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Gil, F. J. (2005) *De la justicia en el acceso a las universidades*. En Cuadernos del Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, Septiembre, pp.7-10. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Gil, F. J. (2002) *La experiencia de la USACH y las ponderaciones para el ingreso a la universidad*. Documento no publicado. Santiago: Universidad de Santiago.
- Goldthorpe, J. H. et. al (1987). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. 2da. Edición. Oxford:Clarendon.
- González, L. E. (2006) “Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile”, en L. E. González (Editor) *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (pp.119-148). Santiago: UNESCO/IESALC-CINDA.
- González, L. E. y Espinoza, O. (1994) *Propuestas para la modernización de la educación superior chilena*. Santiago, Chile: PIIE. Mimeo. En http://www.piee.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf

- González, L. E. y Torre, D. (2006) *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas*. Santiago. Mimeo.
- González, L. E., Espinoza, O., Fecci, E. et al. (2007) *Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile*. Santiago, CINDA-Universia.
- González, L. E. y Uribe, D. (2002) "Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones", en *Revista Calidad en la Educación, Número 17 (Diciembre)*, pp. 75-90.
- González, P. (2006) "Perspectiva económica en las políticas de equidad e inclusión en educación superior", en Pamela Díaz Romero (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.159-183). Santiago: Fundación Equitas.
- Gordon, E. W. (1972) "Toward defining equality of educational opportunity", en: Mosteller, F. & Moynihan, D. (Eds.) *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House, pp.423-434.
- Greenberg, J. & Cohen, R. (Eds.). (1982) *Equity and Justice in Social Behavior*. New York: Academic Press.
- Harvey, G. & Klein, S. (1985) 'Understanding and measuring equity in education: A conceptual model', en *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5 (2), 145-168.
- Havighurst, R. (1973) "Opportunity, equity, or equality", en *School Review*, 81 (4), 618-633.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.
- Himmel, E. (2002) "Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior", en *Revista Calidad en la Educación, Número 17 (Diciembre)*, pp. 91-108.
- Howe, K. R. (1989) "In defense of outcomes-based conceptions of equal educational opportunity", en *Educational Theory*, 39 (4), 317-336.
- Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Role of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, Inc.
- Jimenez, E. (1986) "The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency", en *The World Bank Research Observer*, 1, 111-129.
- Johnstone, B. & Shroff-Mehta, P. (2000) *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project. Buffalo, N.Y.: The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo.
- Jones-Wilson, F. C. (1986) "Equity in education: Low priority in the school reform Movement", en *The Urban Review*, 18 (1), 31-39.
- Konvitz, M. R. (1973) "Equity in law and ethics." En: Wiener, P. (Ed.) *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Charles Scribner's Sons, Vol.2, pp. 148-154.
- Lagos, R. (2005) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2005. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Lagos, R. (2004) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2004. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Lagos, R. (2003) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2003. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Lagos, R. (2002) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2002. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Lagos, R. (2001) *Mensaje presidencial 21 de Mayo de 2001. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Lagos, R. (2000) *Mensaje presidencial 21 de Mayo 1999-21 de Mayo 2000. Discurso de S.E. el Presidente de la República don Ricardo Lagos Escobar en el inicio de la legislatura ordinaria del Congreso Nacional*. Santiago: Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Larkin, J. & Staton, P. (2001) "Access, inclusion, climate, empowerment (AICE): A framework for gender equity in market-driven education", en *Canadian Journal of Education*, 26 (3), 361-378.
- Larraín, C. y Zurita, S. (2006) *El nuevo sistema chileno de préstamos estudiantiles*. Documento de Trabajo N° 48. Santiago: Escuela de Negocios, Universidad Adolfo Ibáñez.

- Larrañaga, O. (2006) "Costos y beneficios de estudiar en Centros de Formación Técnica: ¿Neutralidad de la política pública?", en Serie *En Foco Expansiva* N° 71, pp. 1-18. En <http://www.expansiva.cl>
- Larrañaga, O. (2002) *Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile*. Documento de Trabajo N° 189 (Mayo). Santiago: Departamento de Economía, U. de Chile.
- Leventhal, G. (1980) "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships", en: Gergen, K., Greenberg, M. & Willis, R. (Eds.) *Social Exchange Advances in Theory and Research*. New York: Plenum Press, pp. 27-55.
- Levesque, M. (1981) *L'égalité des chances en éducation*, Conseil Supérieur de l'Éducation, Québec, Canadá.
- Ley 20.129 (2006). Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Aprobada en el parlamento en Junio del 2006. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Lorenzeli, M. (2005) "*Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen*", en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, Septiembre. PNUD.
- Maslow, A. (1994) *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Maslow, A. (1991) *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maslov, A. (1943) "A Theory of Human Motivation", en *Psychological Review* 50 (1943): 370-96.
- McClelland, D. (1961) *Achievement society*. New York: Van Nos Company.
- Méndez, J.C. (1996) "Análisis del Sistema de Financiamiento de la Educación Superior", *Estudios Públicos*, N° 61.
- Messick, D. & Cook, K. (Eds.) (1983) *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*. New York: Praeger.
- Ministerio de Educación, Compendio de Información Estadística 1995, 1996, 1997, en <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación, Estadísticas de la Educación Años 2001 al 2006, en <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006) *Compendio Estadístico 2006*. En <http://compendio.educador.cl/>.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*. En <http://compendio.educador.cl/>.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006) *Compendio Estadístico 2006*. En <http://compendio.educador.cl/>.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2004a) *Compendio Estadístico (Años 1999-2004)*.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2004b), "Minuta Evaluación Colocaciones de Crédito años 2002- 2003 Según quintil y años de crédito, 11 marzo 2004".
- Ministerio de Educación (1999) *Programa de Mejoramiento de la calidad y Equidad de la Educación Superior MECE Educación Superior 1999-2003*. Anexo I, Síntesis. Santiago, MINEDUC.
- Ministerio de Educación (1997) *Marco de Política para la Educación Superior*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1994) *Desafíos de la Educación Superior y Políticas para su Modernización*. Santiago, Chile: DESUP.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Base de Datos 2005-2006 CRUCH.
- Ministerio de Educación, División de Educación Superior, Base de Datos CRUCH y no CRUCH
- Ministerio de Educación, *MECESUP 1999-2004, Estadísticas Globales*, www.MECESUP.cl Ministerio de Educación, División de Educación Superior, año 2006.
- Ministerio de Educación, www.futurolaboral.cl
- Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, Cifras Oficiales a Diciembre del 2006.
- Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2006). *Formación de Recursos Humanos y Becas*, junio 2006.
- Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Encuestas CASEN (2000, 2003).
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2004) "Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos". En J. J. Brunner y P. Meller (Comps.) *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública* (pp. 171-209). Santiago: Editorial RIL.
- Nicholls, J.G. (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Núñez, J. (2006) *Ni González ni Tapia. Meritocracia y movilidad social en Chile*. Paper presentado en U. Diego Portales, noviembre de 2006.
- Núñez, J. & Gutiérrez, R. (2004) *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*. Documento de Trabajo N° 208 (abril). Departamento de Economía, U. de Chile.

- Ocaranza, O. y Quiroz, M. (2006) "Deserción estudiantil en el pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso", en L. E. González (Editor) *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (pp. 419-426). Santiago: UNESCO/IESALC-CINDA.
- OCDE (2004) Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. Paris y Santiago: OCDE y MINEDUC.
- OCDE (2002) *Financing education investment and return. Analysis of the world education indicators*. 2002 edition. Paris: OECD – UNESCO, Institute for Statistics.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*. Glencoe: The Free Press.
- Parsons, T. (1949) *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- Pattnayak, S. (1996) "Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America", en: Pattnayak, S. (Ed.) *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America*. Lanham, Maryland: University Press of America, pp. 203-222.
- Petras, J. (1999) "Globalization: A Critical Analysis", en: Chilcote, R. M. (Ed.) *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, pp.181-213.
- PNUD (2005) "Expansión de la Educación Superior en Chile: Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad", PNUD N° 10, Temas de Desarrollo Humano Sustentable. Santiago: PNUD.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985) "Education for Development: An Analysis of Investment Choices". New York: Oxford University Press for the World Bank.
- Radcliff-Brown, A. R. (1965) *Structure and Function in Primitive Society: Essays and Addresses*. New York: The Free Press.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Redondo, J. (2000) "El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una perspectiva crítica", en *Revista de Sociología N° 14*, pp. 7-23. Departamento de Sociología, FACSO, U. de Chile.
- Redondo, J. (1997) "La dinámica escolar: De la diferencia a la desigualdad", en *Revista de Psicología Vol. VI*, pp. 7-18. Departamento de Psicología, FACSO, U. de Chile
- Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2002a) "Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001", en J. Redondo, C. Descouvieres y K. Rojas, *Equidad y Calidad de la Educación en Chile* (pp. 41-59). Santiago: Vicerrectoría de Investigación, U. de Chile.
- Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2002b) "Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos PAA 1997 a 2002", en J. Redondo, C. Descouvieres y K. Rojas, *Equidad y Calidad de la Educación en Chile* (pp. 61-72). Santiago: Vicerrectoría de Investigación, U. de Chile.
- Roach, J. (1969) *Social Stratification in the United States*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Rodríguez, C. (2004) Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, Guanajuato, México 26 al 29 de mayo de 2004.
- Rojas, M. T. (2004). "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: Una mirada desde las racionalidades de los actores sociales", en *Revista Praxis N° 4*, Junio.
- Salmi, J. (1991) *Perspectives on the Financing of Higher Education*. Document #PHREE/91/45. Washington, D.C.: World Bank.
- Salomone, J. (1981) *Equity from the Sociologist's Perspective*. Research and Development Series # 214L. Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education: Columbus. Retrieved February 10, 2001, from the ERIC Database ED215168.
- Samoff, J. (1996) "Which priorities and strategies for education?", en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
- Seguel, M. S. (2006) "Deserción estudiantil del pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile", en L. E. González (Editor), *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (pp.427-433). Santiago: UNESCO/IESALC-CINDA.
- Sen, A. (1997) "Justicia: medios contra libertades", en *Bienestar, justicia y mercado*, Paidós – ICE – UAB: Barcelona, pp. 109 – 121.
- Sen, A. (1992) *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sternberg, R. J. (1988) *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Penguin.
- Sternberg, R. J. (1987) *Inteligencia Humana. La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1985) "General intellectual ability", en: Sternberg, R. J. (Ed.) *Human Abilities: An Information Processing Approach*. New York: W. H. Freeman & Company, pp. 5-30.
- Strike, K. A. (1985) "Is there a conflict between equity and excellence?", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (4), 409-416.
- Tornblom, K. (1992) "The social psychology of distributive justice", en: Scherer, K. (Ed.) *Justice: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp.177-236.

- Tumin, M. (1965) '*The meaning of equality in education*'. Paper presented at the Third Annual Conference of the National Committee for support of Public Schools. Washington, D.C. Citado in Carlson, K. (1983), How equal is equal?, en *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3 (3), 243-257.
- Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.
- Uribe, D. (2004) "Oferta educativa y oferta de graduados de educación superior". En Brunner, J.J. y Meller, P. (Comps.) *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*. (pp.131-170). Santiago: Editorial RIL.
- Uribe, D., Espinoza, O. y González, L. E. (2008) "Probabilidades de acceso a la educación Superior en Chile: Análisis de modelos", en *Revista de la Educación Superior* N°145. ANUIES. México, D.F, México.
- Warner, J. (1985) "Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria", en *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 5 (2), 16-32.
- Warner, W., Havighurst, R. & Loeb, M. (1944) "Who shall be educated?", en: Warner, W., Havighurst, R. & Loeb, M., *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*. New York: Harper, pp.141-172.
- Weale, A. (1978) *Equality and Social Policy*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press, Morristown, N.J.
- Wijck, P. (1993) "On Equity and Utility", en *Rationality and Society*, 5 (1), 68-84.
- Williamson, G. (2006) "Gobierno universitario: Democratización para una acción afirmativa más eficaz", en Pamela Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.293-320). Santiago: Fundación Equitas.
- World Bank (2000) *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (1994) *Higher Education: Lessons from Experience*. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development.

ANEXO

CUADRO A-1: OPERACIONALIZACIÓN DEL MODELO DE EQUIDAD Y SU APLICABILIDAD PARA EL CASO DE CHILE

RASGOS Y ETAPAS DEL PROCESO EDUCATIVO	LA EQUIDAD, SUS DIMENSIONES Y METAS / EQUIDAD (EJEMPLOS E IMPLICANCIAS DEL CONCEPTO PARA EL CASO DE CHILE)		
RECURSOS FINANCIEROS, SOCIALES Y CULTURALES	<p>Por ejemplo, las personas que no cuentan con los recursos para tener una alimentación adecuada dispongan de acceso a becas, programas de alimentación (becas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAE) u otro tipo de mecanismos subsidiarios. Igualmente, aquellas personas que carecen de redes sociales de apoyo o sin recursos bibliográficos deberían ser recompensadas con medidas remediales que tiendan a nivelarlos con aquellos que sí los tienen.</p>	<p>Por ejemplo, todas las personas que nacen con las mismas capacidades intelectuales dispongan de los recursos financieros, sociales y culturales necesarios para acceder, permanecer y egresar de la educación superior.</p>	<p>Esto implicaría que una política orientada en esta dirección debería favorecer a aquellas personas que, habiendo logrado éxito en el sistema escolar y en el terciario, puedan tener las mismas condiciones para proseguir estudios o trabajar.</p>
ACCESO A EDUCACIÓN DE CALIDAD	<p>Por ejemplo, que haya el mismo nivel de accesibilidad a educación de calidad para aquellas personas con las mismas necesidades, y diferente nivel de acceso para aquellos con distintas necesidades. En el nivel terciario, la calidad de las instituciones podría establecerse a partir de los resultados que arroja el sistema de acreditación. Un iniciativa interesante de relevar en este caso es la beca de inscripción de la PSU.</p>	<p>Ello se traduciría en que los jóvenes que terminen la educación media que tengan similares capacidades deberían tener similares condiciones de acceso a las mejores instituciones de educación superior. Por ejemplo, el programa experimental de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).</p>	<p>Por ejemplo, las personas que hayan tenido las mismas calificaciones (nivel de logro) en la enseñanza media deberían tener las mismas posibilidades de acceso a instituciones prestigiosas de la educación superior, independientemente de las capacidades y necesidades que tengan esos individuos.</p>
PERMANENCIA	<p>Por ejemplo, que todos los jóvenes que ingresan a la educación superior con iguales necesidades tengan la posibilidad de completar sus estudios en los tiempos oficialmente establecidos. Se han estado desarrollando distintos programas remediales en universidades</p>	<p>Por ejemplo, estudiantes que obtienen los mismos resultados en las pruebas de selección para ingresar a la educación superior deberían tener las mismas posibilidades para terminar sus carreras en el tiempo estipulado oficialmente. Una iniciativa</p>	<p>Por ejemplo, estudiantes exitosos que obtuvieron subsidios o becas en su paso por la educación secundaria debieran estar en condiciones de obtener nuevos beneficios en la educación superior. Una experiencia interesante en este ámbito es el Programa de Becas Presidente de la</p>

	tradicionales y privadas (Proyecto Burbujas, de la Universidad Las Américas).	interesante al respecto es el uso del software Knowledge Discovery Database aplicado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).	República, que beneficia a estudiantes en el nivel medio y superior.
LOGROS (basados en régimen de pruebas y exámenes)	Por ejemplo, en el caso de personas con una misma condición socioeconómica que tengan iguales necesidades, sentar las bases para que puedan obtener logros académicos similares (calificaciones, notas, estado de avance en los distintos niveles educativos).	Esto implica que estudiantes que ingresen a la educación superior en similares condiciones puedan avanzar normalmente en sus estudios. Una iniciativa valiosa en este ámbito dice relación con la incorporación del proyecto de título en el programa regular de la carrera con el fin de evitar el atraso de los estudiantes en el egreso (Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería, SOCHEDI).	Es decir, a igualdad de calificaciones en la enseñanza media los jóvenes deberían tener igual rendimiento en la educación superior. Una iniciativa relevante en este sentido son los Programas de Becas al Mérito que administran algunas universidades, destinados a aquellos estudiantes destacados de la enseñanza media que obtienen altos puntajes en las pruebas de selección.
RESULTADOS (situación ocupacional, nivel de ingresos y poder político)	Esto implica que personas con similares necesidades y que terminan una carrera tendrán las mismas posibilidades de ingreso al mercado laboral y similar nivel de ingresos. En esta perspectiva, una iniciativa destacable es el Programa Chile Califica, que pretende fortalecer la formación de técnicos de modo de mejorar su inserción laboral, así como la posibilidad de perfeccionamiento o prosecución de estudios de segundo ciclo en el nivel terciario.	Es decir, las personas que tienen las mismas calificaciones profesionales o técnicas en sus estudios pueden obtener trabajos y rentas similares. Una iniciativa interesante en este plano es el sitio Web www.futurolaboral.cl del MINEDUC, que provee información sobre stock de profesionales y nivel de remuneraciones.	Es decir, las personas que tienen los mismos títulos técnicos, títulos profesionales o grados académicos deberían estar en condiciones de obtener trabajos y rentas similares. Algunas iniciativas impulsadas por distintos estamentos que apuntan en la dirección antes señalada son la bolsa de trabajo y prácticas profesionales que administran algunas universidades. De igual modo, se puede mencionar el caso del Programa Servicio País, que da oportunidades laborales a profesionales recién egresados para que se incorporen al mercado laboral.

Fuente: Elaboración de los autores con base en Espinoza (2002 y 2007).

CUADRO A-2. RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÍODO 1990-2007
(En miles de pesos de 2007)

AÑOS	APORTE FISCAL TOTAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR VÍA MINISTERIO DE EDUCACIÓN	ÍTEM EDUCACIÓN SUPERIOR ^{a/}	ÍTEM CONICYT	FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES	DONACIONES (50% APORTE FISCAL) ^{b/}	TOTAL APORTES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	% CRECIMIENTO ANUAL
1990	131.475.617	119.961.913	11.513.704	0	2.699.448	134.175.065	
1991	147.877.329	134.776.495	13.100.834	0	3.231.559	151.108.888	12,6
1992	175.010.841	149.659.361	25.351.480	0	4.765.585	179.776.426	19,0
1993	191.315.132	159.041.627	32.273.505	0	4.858.181	196.173.312	9,1
1994	189.920.435	158.768.073	31.152.362	0	6.664.712	196.585.147	0,2
1990-1994	677.332.324	595.193.011	88.469.994	0	16.887.715	700.550.720	
Prom. 90-94	135.466.465	119.038.602	17.693.999	0	3.377.543	140.110.144	
1995	200.213.515	172.599.146	27.614.369	0	7.925.235	208.138.750	5,9
1996	216.991.597	183.316.023	33.675.574	0	9.861.980	226.853.577	9,0
1997	232.562.276	192.374.028	36.374.784	3.813.464	10.254.362	242.816.638	7,0
1998	250.161.362	209.518.426	37.264.865	3.378.071	9.374.028	259.535.390	6,9
1999	266.528.469	225.859.535	37.186.513	3.482.420	11.906.053	278.434.522	7,3
2000	273.095.194	232.540.302	37.852.683	2.702.209	11.355.924	284.451.118	2,2
1994-2000	1.370.240.114	1.154.730.603	204.385.187	11.124.324	56.768.238	1.427.008.352	
Prom. 94-00	228.373.352	192.455.101	34.064.198	1.854.054	9.461.373	237.834.725	
2001	285.983.694	241.505.952	41.078.786	3.398.956	14.281.167	300.264.862	5,6
2002	299.882.703	253.731.779	45.794.574	356.350	13.678.204	313.560.907	4,4
2003	303.497.966	258.014.135	45.483.831	0	9.645.625	313.143.591	-0,1
2004	313.346.741	263.870.843	49.475.898	0	0	313.346.741	0,1
2005	314.007.995	260.250.795	53.757.200	0	0	314.007.995	0,2
2006	342.651.204	277.147.953	65.503.252	0	7.499.594	350.150.798	11,5
2000-2006	1.801.406.961	1.517.348.413	278.051.400	6.007.148	48.318.199	1.849.725.160	
Prom. 00-06	300.234.494	252.891.402	46.341.900	1.001.191	8.053.033	308.287.527	
2007	391.667.179	301.349.210	90.317.969	0	0	391.667.179	11,9
2006-2007	677.209.849	532.305.837	144.904.012	0	6.249.661	683.459.511	
Prom. 06-07	369.393.907	290.353.918	79.039.989	0	3.408.968	372.802.875	

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior, *Compendio Estadístico 2006*.

a/ Estos aportes están con mayor detalle en el Cuadro 5.

b/ Se consideró el 50% de las donaciones realizadas en el año como aporte fiscal.

CUADRO A-3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE AYUDA ESTUDIANTIL

BECA/CRÉDITO - OBJETIVOS	POBLACIÓN BENEFICIARIA	¿QUÉ CUBRE?	REQUISITOS	COMPATIBILIDAD
A. BECAS				
BECA BICENTENARIO (EX MINEDUC)				
Incentivar a los estudiantes de más bajos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior.	Estudiantes de universidades del Consejo de Rectores.	El arancel anual de la carrera (parcial o totalmente).	<ul style="list-style-type: none"> - Ser chileno; - declaración de dificultad económica (declarar que dadas sus condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar, necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios); - no tener título profesional. - puntaje promedio en la PSU igual o superior a 550 puntos, (pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemática) y - matricularse en una de las 25 universidades del Consejo de Rectores. 	Actualmente esta beca se postula en conjunto con la postulación del Fondo Solidario de Crédito Universitario y es compatible con este, al completar el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS).
BECA JUAN GÓMEZ MILLAS				
Apoyar a estudiantes de buen rendimiento egresados de establecimientos de enseñanza media municipal, particular subvencionados, y de corporaciones educacionales (independientemente del año en que hayan egresado), que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que pretendan continuar estudios superiores en alguna institución de educación superior del CRUCH o en una privada con plena autonomía (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica).	Alumnos con dificultad socioeconómica de alguna institución del CRUCH o de una privada con plena autonomía (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica).	Totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un máximo de \$1.000.000.	<ul style="list-style-type: none"> - Ser chileno; - ser egresado de la enseñanza media de un establecimiento municipal, particular subvencionado o corporación municipal; - tener dificultad económica (declarar que dadas sus condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios); - no tener título profesional; 	Se postula a esta beca antes de rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) también mediante el FUAS, entregándose los resultados antes que se inicie el proceso de matrícula en las instituciones de educación superior. Compatible sólo con el crédito universitario.

			<ul style="list-style-type: none"> - haber alcanzado un puntaje promedio en la PSU igual o superior a 550 puntos, (pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas); - haberse matriculado en una universidad del Consejo de Rectores o universidad privada, institutos profesionales o centros de formación técnica con plena autonomía y acreditadas; <p>Alumnos/as ciegos: los mismos requisitos anteriores, excepto lo referido al puntaje promedio en la PSU que se reemplaza por haber obtenido en la enseñanza media un promedio igual o superior a 5,5.</p>	
BECA PARA ESTUDIANTES DESTACADOS/AS QUE INGRESAN A PEDAGOGÍA				
Incentivar a estudiantes de buen rendimiento para que ingresen a Pedagogía.	Alumnos de carreras regulares de Pedagogía (se excluyen las licenciaturas, los programas a distancia y programas especiales de titulación), en instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación.	Totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un máximo de \$1.000.000.	<ul style="list-style-type: none"> - ser chileno; - no poseer título profesional, - alcanzar un puntaje promedio en la PSU igual o superior a 600 puntos (pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas); - tener un promedio de notas de Enseñanza Media igual o superior a 6.0; - postular en primera opción a una carrera de Pedagogía, y 	Se postula antes de rendir la PSU del año correspondiente, a través de la página Web, y los resultados se informan antes de iniciarse el proceso de matrícula en las instituciones de educación superior. Es compatible sólo con el crédito universitario.

			- ser aceptado y matricularse en una carrera de Pedagogía que imparta la institución de educación superior de su elección, reconocida por el Ministerio de Educación y en carreras regulares de Pedagogía (se excluyen las licenciaturas, los programas a distancia y programas especiales de titulación).	
BECA PARA ESTUDIANTES HIJOS/HIJAS DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN				
Apoyar a los hijos de profesionales de la educación y del personal co-docente, que se desempeña en establecimientos educacionales regidos por el DFL (Ed.) N° 2 de 1996, y por el decreto Ley N° 3.166 de 1980 para que continúen estudios superiores.	Estudiantes hijos de profesionales de la educación y del personal co-docente, que se desempeña en los establecimientos educacionales señalados anteriormente, que se matriculen en primer año en las universidades del Consejo de Rectores, o en universidades, institutos profesionales, o centros de formación técnica autónomos.	Totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un máximo de \$ 500.000.	<ul style="list-style-type: none"> - ser chileno; - declarar que dadas sus condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar, necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios; - no tener título profesional; - alcanzar un puntaje promedio en la PSU igual o superior a 500 puntos (pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas); - tener un promedio de notas de Enseñanza Media igual o superior a 5,5, y - matricularse en alguna de las universidades del Consejo de Rectores o universidades privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica que tengan plena autonomía. - acreditar al momento de matricularse, que su padre o madre es profesor (a) o co-docente, (presentando fotocopia del título y contrato de trabajo vigente en que se señale claramente el nombre del colegio en el que se desempeña). 	<p>Esta beca es compatible con cualquiera de las becas por un monto máximo de \$ 1.000.000 y, además, puede complementarse con el crédito universitario.</p> <p>Las postulaciones deben realizarse antes de rendir la PSU del año correspondiente, y los resultados se informan antes de iniciarse el proceso de matrícula en las instituciones de educación superior.</p>

BECA NUEVO MILENIO				
<p>Apoyar la continuación de estudios técnicos de nivel superior ó carreras profesionales en institutos profesionales para egresados de la enseñanza media.</p>	<p>Estudiantes que hayan egresado de establecimientos de enseñanza media subvencionados –municipales o particular subvencionados– no importando el año de egreso.</p>	<p>Totalidad o parte del arancel anual por un monto máximo de \$ 360.000.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser chileno; - declarar que dadas sus condiciones socioeconómicas y las de su grupo familiar, necesita ayuda para el financiamiento de sus estudios; - no tener título (de técnico de nivel superior si se matricula en una carrera técnica de nivel superior o título profesional si se matricula en una carrera profesional); - tener un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,0; - matricularse en primer año en alguna de las instituciones que el Ministerio de Educación considere elegibles para carreras técnicas de nivel superior o en institutos profesionales autónomos y acreditados por la CNAP si se trata de una carrera profesional; <p>Requisitos para renovación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener la condición socioeconómica que le hizo requerir la ayuda; - Aprobar 60% de los ramos inscritos (para alumnos de primer año) y 70% (para alumnos de segundo año); - los alumnos egresados y que comienzan su práctica profesional o proceso de titulación, pueden continuar con la beca, siempre y cuando se matriculen como alumno regular y cancelen arancel; <p>La beca puede mantenerse aunque la institución en que se encuentra el becado, perdiera su condición de elegible.</p>	
BECA INDÍGENA				

<p>Facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes indígenas de enseñanza básica, media y superior.</p>	<p>Estudiantes indígenas de enseñanza básica, media y superior, que tienen un rendimiento aceptable y una situación socioeconómica vulnerable.</p> <p>Este programa se ejecuta a partir del año 1991 y es producto de la Ley Indígena. Esta ley reconoce como principales etnias de Chile: Mapuche; Aymara, Rapa Nui o Pascuense, de las Comunidades Atacameñas, Quechuas y Collas del Norte del país, a las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes .</p>	<p>Consiste en la entrega o cancelación de dinero a los estudiantes de ascendencia indígena que hayan sido beneficiados con el programa. Los montos de la beca se fijan anualmente.</p> <p>A partir del año 2005 el programa es administrado por JUNAEB.</p>	<p>. Acreditar una situación socioeconómica deficitaria a través de informes sociales en sus municipios o en sus instituciones de educación superior.</p> <p>- tener un promedio mínimo de 5,0 en enseñanza básica y media, y un promedio mínimo de 4,5 en educación superior.</p> <p>- Ser estudiante de enseñanza básica, enseñanza media y educación superior de ascendencia indígena. Para ello, deberá:</p> <p>a) ser hijo de padre o madre indígena (habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12, número 1 y 2 de la Ley Indígena), cualquiera sea su filiación inclusive la adoptiva;</p> <p>b) ser descendiente de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean al menos un apellido indígena. Un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por tres generaciones;</p> <p>c) Mantener rasgos culturales de alguna etnia indígena (formas de vida, costumbres y religión de estas etnias de un modo habitual) o cuyo cónyuge sea indígena.</p> <p><u>Requisitos de renovación:</u></p> <p>- ser alumnos(as) que no cambian de nivel educacional;</p> <p>- que conservan o mejoran la nota mínima requerida para postular, y</p>	
--	--	--	--	--

- mantener su situación de vulnerabilidad socioeconómica.

BECA DE ALIMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR – JUNAEB

Apoyar la subsistencia de estudiantes necesitados, para que puedan continuar estudios de educación superior.

Alumnos pertenecientes al 40% de las familias más pobres del país que:
a) se matriculen en universidades del Consejo de Rectores (con puntajes promedio PSU de entre 475 y 549,9) y que pertenezcan a los dos primeros quintiles de ingreso;

b) que ingresen a primer año de carreras técnicas o profesionales de 4 años, y obtengan Beca Nuevo Milenio, y

c) que obtengan crédito con garantía estatal, con puntaje igual o superior a 475 puntos, y que pertenezcan a los dos primeros quintiles de ingreso.

Beca de alimentación por \$ 1.250 diarios (\$ 25.000 al mes, por diez meses).

Postulantes de las universidades del Consejo de Rectores:

- Egresados de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

- Alumnos de escasos recursos (dos primeros quintiles).

- Obtener como mínimo 475 puntos en la PSU;

- Beneficiarios del PAE o de los programas de residencia estudiantil de JUNAEB durante la enseñanza media.

Postulantes de la Beca Nuevo Milenio:

- Egresados de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

- Que ingresan sin puntajes PSU a primer año de centros de formación técnica e institutos profesionales acreditados.

- Beneficiarios del PAE o de los programas de residencia estudiantil de JUNAEB durante la enseñanza media.

Para postulantes del crédito con garantía estatal:

- Egresados de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

			<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de escasos recursos (dos primeros quintiles). - Que obtienen como mínimo 475 puntos en la PSU. - Beneficiarios del PAE o de los programas de residencia estudiantil de JUNAEB durante la enseñanza media. - La renovación es automática, previa verificación de los antecedentes en las respectivas instituciones de educación superior. 	
BECA ZONAS EXTREMAS (EX PRIMERA DAMA)				
<p>Contribuir a que los estudiantes de zonas aisladas continúen sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, sean estos de educación superior, de enseñanza técnica - profesional, de educación especial o diferencial, como también de instituciones y centros formadores de personal de la FF.AA, de Orden y de Seguridad Pública.</p>	<p>Estudiantes vulnerables de las regiones de Valparaíso (Isla de Pascua y Juan Fernández); Los Lagos (Provincia de Palena); de Aysén y Magallanes, que deseen continuar sus estudios no ofrecidos en sus respectivas localidades.</p>	<p>Alumnos/as nuevos/as:</p> <p>a) pago de mantención de hasta 1,87 UTM mensuales por diez meses al año. El alumno recibe los servicios de alojamiento y alimentación en hogares estudiantiles administrados directamente por JUNAEB.</p> <p>b) cuota por traslado para costear pasajes desde el lugar de residencia familiar del alumno hasta el lugar donde estudia</p> <p>b.1) hasta 5.79 UTM (Región de Aysén, de la Provincia de Palena- Región de Los Lagos y Región de Magallanes.</p> <p>b.2) hasta: 18.65 UTM (Isla de Pascua).</p> <p>b.3) 3.73 UTM (Juan Fernández).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes con buen rendimiento académico. - En condiciones de vulnerabilidad, seleccionándose a aquellos de mayor vulnerabilidad hasta llenar los cupos de acuerdo a disponibilidad presupuestaria. - Que tengan su residencia familiar exclusiva- mente en Isla de Pascua, e isla Juan Fernández de la V Región, Provincia de Palena en la X Región; residentes en la Región de Aysén y la Región XII de Magallanes. - Que continúen sus estudios en establecimientos reconocidos por el Estado (de educación superior, técnica profesional, de educación especial o diferencial, centros formadores de personal de las FF.AA. y Seguridad (siempre que en sus localidades de residencia familiar no existan estos niveles, modalidades y especializaciones educacionales). 	

		<p>Estudiantes que renuevan: a) Beca de 1,87 UTM mensuales por diez meses.</p> <p>b) Cuota de traslado (pasajes desde el lugar de residencia familiar del alumno hasta el lugar donde estudia, cancelado en dos cuotas: en marzo y diciembre). b.1) Hasta 5.79 UTM. (provincia de Palena, región de Aysén y Magallanes), b.2) hasta 18.65 UTM (Isla de Pascua; b.3) hasta 3.73 UTM (Juan Fernández).</p>	<p>La beca se asigna en base al puntaje obtenido en la postulación y a variables determinadas por cada comité de becas. Este comité elabora los reglamentos de la beca, determina montos a entregar para los becados y selecciona los postulantes de acuerdo a la disponibilidad de cupos.</p> <p>Requisitos para renovar:</p> <p>Que mantengan los requisitos de residencia, buen rendimiento académico y de vulnerabilidad y que continúen estudios en aquellos señalados anteriormente.</p>	
--	--	--	---	--

<p>BECA DE EXCELENCIA ACADÉMICA</p>				
<p>La beca es por toda la carrera. Con esta nueva beca se pretende beneficiar hasta 9.500 estudiantes provenientes de los primeros cuatro quintiles del país.</p>	<p>El 5% de los mejores egresados de la enseñanza media de cada establecimiento subvencionado (particulares subvencionados, municipalizados o corporaciones educacionales regidas por el DFL 3.166 de 1980), según su promedio de notas de primero a cuarto medio, para que tenga oportunidades de obtener una ayuda de arancel, mantención y alimentación.</p>	<p>- Beca de arancel hasta por un millón de pesos anuales, para estudiantes que ingresen a universidades, y hasta \$ 400.000 a estudiantes que ingresen a institutos profesionales y centros de formación técnica.</p> <p>- Para los estudiantes de los quintiles de ingreso I y II, además se les entrega beca de alimentación por \$ 250.000 anual y beca de mantención por \$ 145.000 anual.</p>	<p>- Ser egresado de enseñanza media en 2006, de liceos subvencionados (particulares subvencionados, municipalizados o corporaciones educacionales regidas por el DFL 3.166 de 1980).</p> <p>- Pertener al 5% mejor de su establecimiento, según su promedio de notas de primero a cuarto medio.</p> <p>- Postular a alguna beca o crédito de arancel para la educación superior en el sitio www.becasycreditos.cl</p> <p>- Estar dentro de los cuatro primeros quintiles de ingreso, según la acreditación socioeconómica que efectúe en el sitio www.becasycreditos.cl</p> <p>- Tener un promedio de notas de la</p>	

			<p>enseñanza media superior o igual a 5,0 para estudiar en institutos profesionales y centros de formación técnica y puntaje PSU igual o superior a 475 para universidades. La beca es por toda la carrera.</p> <p>- matricularse en universidades del Consejo de Rectores y universidades privadas autónomas y acreditadas; institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados o en proceso de acreditación (ante la Comisión Nacional de Acreditación, CNAP).</p>
BECA PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA			
<p>Apoyar a estudiantes con rendimiento académico meritorio y antecedentes de vulnerabilidad social que pongan en riesgo la continuidad de estudios.</p>	<p>Estudiantes de educación superior que renuevan su beca Presidente de la República como egresados de enseñanza media, siempre y cuando cumplan con los requisitos socioeconómicos y académicos que los hizo acreedores del beneficio.</p>	<p>Aporte de libre disposición equivalente a 1,24 Unidades Tributarias Mensuales (a septiembre 2007, 1 UTM = \$ 33.382) por diez meses (marzo a diciembre).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cursar estudios en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica reconocidos por el Ministerio de Educación. - Ser egresado de cuarto medio y proseguir carreras que tengan a lo menos dos años de duración. - Acreditar documentalmente situación socioeconómica deficiente que justifique la necesidad del beneficio. - Tener un buen rendimiento académico, con promedio igual o superior a nota 6,0 al egresar de la enseñanza media y a promedio nota 5,0 en la enseñanza superior.

BECA PARA PUNTAJES NACIONALES				
	Alumnos de los primeros cuatro quintiles que hayan egresado de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporaciones de administración delegada y que obtengan mejor puntaje en la PSU.	Financia total o parcialmente el arancel anual de la carrera con un tope de un millón de pesos.	<ul style="list-style-type: none"> - Ser chileno. - Pertenecer a los primeros cuatro quintiles de ingreso. - Ser egresado de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporaciones de administración delegada. - Obtener mejor puntaje en la PSU del año correspondiente. - Matricularse en universidades del Consejo de Rectores, o en universidades privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica autónomos o acreditados a la fecha de inicio del proceso de postulación. - Llenar el formulario de postulación. 	Puede complementarse con el Fondo Solidarios de Crédito Universitario y con el crédito con garantía del Estado hasta el máximo definido por el arancel de referencia.
B. CRÉDITOS				
FONDO SOLIDARIO DE CRÉDITO UNIVERSITARIO				
	Estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores (universidades tradicionales).	<p>Financia parte o el total del arancel anual de la carrera.</p> <p>Es un crédito otorgado en UTM con tasa de interés anual del 2 %. Se empieza a cancelar después de dos años de haber egresado, pagando anualmente una suma equivalente al 5 % del total de ingresos que haya obtenido el año anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Completar el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS). - Ser chileno. - Declarar una condición socioeconómica que impida el pago total o parcial del arancel anual. - No tener título profesional. - obtener un puntaje en la PSU igual o superior a 475 puntos. - Matricularse en alguna de las 25 universidades del Consejo de Rectores. 	
CRÉDITOS CON GARANTÍA ESTATAL				

<p>Facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito.</p>	<p>- Garantía del Estado el que asume el pago de cuotas en caso de cesantía (por un período no superior a seis meses).</p>	<p>Si bien el alumno puede solicitar el 100% de crédito, éste se encuentra limitado por el arancel de referencia de la respectiva carrera (anualmente un Decreto Supremo del Ministerio de Educación señala el valor máximo que garantizará el Estado por alumno para cada carrera). El porcentaje de crédito se determina en función de la condición socioeconómica del alumno y a su mérito académico.</p>	<p>- ser chileno, o extranjero con residencia definitiva.</p>	
<p>-</p>	<p>La Comisión Administradora del sistema de créditos regula el sistema de créditos con garantía del Estado; elabora y ejecuta el proceso de selección de los alumnos beneficiados; solicita la constitución de las garantías por parte de las instituciones de educación superior que respaldan al alumno frente al sistema financiero; define la tasa de interés a la cual se originarán los créditos; licita las carteras en el sistema financiero. Es entonces esta comisión la que decide a quién le otorgará el crédito privilegiando a los postulantes de menores recursos.</p>	<p>El alumno beneficiado deberá pagar el crédito en cuotas que comienzan a ser exigidas luego de 18 meses desde que egresa. No obstante, el alumno antes de egresar puede efectuar pagos anticipados indistintamente de intereses y capital. Además, durante el período de pago del crédito, opera el beneficio de cesantía que permite la suspensión temporal (hasta doce cuotas) y cancelarlas al final del período de pago. También podrá suspenderse temporalmente el pago, en caso de que la cuota sea mayor al 50% del ingreso mensual.</p>	<p>- ser alumno regular de carreras de pregrado.</p>	

<p>Las instituciones deberán hacer pública anualmente su decisión de participar o no en este sistema de crédito. Son ellas las que definirán la nómina de sus alumnos que postularán a los créditos con aval del Estado y los requisitos académicos que les exigirán (en ningún caso podrán ser inferiores a los contemplados Desde 2006, el apoyo del Estado se ha hecho extensivo a los jóvenes de las universidades privadas, institutos profesionales, centros de formación técnica y escuelas matrices de las fuerzas armadas. Asimismo, la garantía estatal puede aplicarse a financiar estudios en la Escuela Militar, Escuela Naval, Escuela de Aviación y Escuela de Carabineros.</p>	<p>La tasa de interés, no puede sobrepasar el 8% real anual y al día de hoy representa un valor de 6,1% real anual.</p> <p>Si deserta, el crédito se hace exigible doce meses después de dejar los estudios. Una vez iniciado el período de pago, el alumno tiene 20 años para pagar el crédito (es decir, 240 cuotas). Las 240 cuotas están agrupadas en tres tramos, de tal manera que las cuotas del primer tramo son un poco menores que las del segundo tramo y las del segundo tramo menores que las del tercero, a fin de correlacionarlas mejor con las expectativas de ingresos futuros del alumno como profesional.</p>	<p>- matriculados (o prematriculados) en alguna institución de educación superior acreditada ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, (pública o privada) y que manifestó su intención de participar en el sistema de créditos.</p> <p>- situación socioeconómica familiar que justifique un crédito.</p> <p>- demostrar mérito académico suficiente para ingresar a la Institución de educación superior (universidades: PSU mayor a 475 puntos; CFT e IP: notas de enseñanza media mayor a 5,3 o PSU mayor a 475 puntos) y</p>	
--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - mantener un rendimiento satisfactorio (avance curricular equivalente superior al 70% de los ramos inscritos en los últimos dos semestres aprobados). - no tener una carrera de pregrado de nivel universitario financiada con Fondo Solidario de Crédito Universitario (aunque puede tener un crédito CORFO vigente). - desde segundo año, contar con el respaldo de la institución de educación superior en la cual el alumno cursa sus estudios.
CRÉDITOS CORFO			
Facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado.	Fundamentalmente estudiantes de familias de ingresos medios y que decidan seguir estudios superiores.	<p>Línea de financiamiento que la CORFO ha abierto en los bancos para que entreguen los créditos. El monto máximo anual de los créditos es actualmente de 150 UF. El banco aplica una tasa de interés del 8,5% anual, se comienza a pagar un año después del egreso y el plazo de otorgamiento del crédito es de quince años.</p> <p>Los créditos podrán ser otorgados a un plazo de hasta quince años. Los bancos determinarán en cada caso, de común acuerdo con el cliente, los plazos totales y el período de gracia adecuado. El propósito de la línea es que el/la estudiante pague cuotas pequeñas mientras estudia (principalmente intereses), y las cuotas mayores (capital e intereses) cuando ya haya egresado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser estudiante chileno/a (o extranjero residente) de alguna de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que reúnan los requisitos establecidos por el MINEDUC. - Pertenecer a una familia cuyo ingreso bruto no exceda las 120 UF. - Presentar un aval, que será calificado por el banco.

CUADRO A-4. ASIGNACIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS A ALUMNOS NUEVOS QUE ACCEDEN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2006

BECAS/CRÉDITOS	N°	%
CON 1 BECA/CRÉDITO	34.593	72,37
BECA HIJOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (BHP)	225	0,47
BECA JUAN GÓMEZ MILLAS (BJGM)	72	0,15
BECA NUEVO MILENIO (BNM)	5.471	11,45
BECA PARA ESTUDIANTES DESTACADOS QUE INGRESAN A PEDAGOGÍA (BPED)	7	0,01
CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO (CAVAL)	11.879	24,85
FONDO SOLIDARIO DE CRÉDITO UNIVERSITARIO (FSCU)	16.939	35,44
CON 2 BECAS/CRÉDITOS	12.834	26,84
BB+FSCU	7.779	16,27
BHP+BNM	2	0
BJGM+BHP	8	0,02
BJGM+BNM	4	0,01
BPED + BB	0	0
BPED+BJGM	2	0
BPED+BNM	1	0
BPED+CAVAL	1	0
BPED+FSCU	67	0,14
CAVAL+BJGM	57	0,12
CAVAL+BHP	66	0,14
CAVAL+BNM	1.277	2,67
FSCU+BHP	571	1,19
FSCU+BJGM	1.749	3,66
FSCU+BNM	257	0,54
FSCU+CAVAL	993	2,08
CON 3 BECAS/CRÉDITOS	364	0,76
BB+FSCU+BHP	162	0,34
BB+FSCU+CAVAL	4	0,01
BJGM+BHP+BNM	1	0
BPED+FSCU+BJGM	25	0,05
BPED+FSCU+CAVAL	2	0
CAVAL+BJGM+BHP	1	0
CAVAL+BHP+BNM	4	0,01
CAVAL+BJGM+BNM	3	0,01
FSCU+BJGM+BHP	114	0,24
FSCU+CAVAL+BHP	39	0,08
FSCU+CAVAL+BNM	1	0
FSCU+CAVAL+BJGM	8	0,02
CON 4 BECAS/CRÉDITOS	7	0,01
BPED+FSCU+BJGM+BHP	2	0
FSCU+CAVAL+BJGM+BHP	5	0,01
TOTAL	47.798	100

Fuente: Elaborado a partir de Base de Datos CRUCH y no CRUCH provista por MINEDUC, División de Educación Superior.

CUADRO A-5. DISTRIBUCIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS PARA ALUMNOS NUEVOS MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES POR QUINTIL DE INGRESO, 2006

INSTITUCIÓN	BECAS/ CRÉDITOS	QUINTILES					TOTAL GENERAL	QUINTILES IV Y V	%
		1	2	3	4	5			
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	BPED	6	2	5	1	1	15	2	0,01
	BB	360	307				667	0	0,00
	FSCU	496	436	392	403	3	1.730	406	2,06
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	40	55	8	3	1	107	4	0,02
	BHP	9	9	13	18	1	50	19	0,10
	BNM							0	0,00
	CAVAL	2	4	1	99	116	222	215	1,09
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	BPED							0	0,00
	BB	108	101				209	0	0,00
	FSCU	205	175	228	332	4	944	336	1,70
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	75	66	8	2		151	2	0,01
	BHP	5	4	13	13	4	39	17	0,09
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1	1	2	91	178	273	269	1,36
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	BPED							0	0,00
	BB	111	79				190	0	0,00
	FSCU	358	245	142	182	2	929	184	0,93
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	13	4		3		20	3	0,02
	BHP	6	3	6	5	2	22	7	0,04
	BNM							0	0,00
	CAVAL				9	14	23	23	0,12
UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	BPED	1				1	2	1	0,01
	BB	133	139	1			273	0	0,00
	FSCU	350	278	226	186	2	1.042	188	0,95
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	5	4	3	1	1	14	2	0,01
	BHP	4	3	4	4	1	16	5	0,03
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	BPED	4	6	1			11	0	0,00
	BB	411	351	2			764	0	0,00
	FSCU	559	500	506	524	2	2.091	526	2,67
	EXMINE		1	1			2	0	0,00
	BJGM	100	93	10	6	2	211	8	0,04
	BHP	6	12	24	20	2	64	22	0,11

	BNM							0	0,00
	CAVAL	4	2		118	218	342	336	1,70
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	BPED	3	1	7	3		14	3	0,02
	BB	155	149				304	0	0,00
	FSCU	213	195	197	178		783	178	0,90
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	17	9	4	1		31	1	0,01
	BHP	2		11	5		18	5	0,03
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	BPED							0	0,00
	BB	177	138	4			319	0	0,00
	FSCU	492	333	314	326	3	1.468	329	1,67
	EXMINE				1		1	1	0,01
	BJGM	61	53	4	2	1	121	3	0,02
	BHP	4	7	13	11	1	36	12	0,06
	BNM	139	76	23	4	1	243	5	0,03
	CAVAL		6	3	56	95	160	151	0,77
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	BPED							0	0,00
	BB	194	185				379	0	0,00
	FSCU	246	233	246	238	2	965	240	1,22
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	14	8	7	2	2	33	4	0,02
	BHP	6	2	6	8	2	24	10	0,05
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	BPED							0	0,00
	BB	41	32				73	0	0,00
	FSCU	143	99	99	87		428	87	0,44
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	5	3				8	0	0,00
	BHP	1	1	1	3		6	3	0,02
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE	BPED							0	0,00
	BB	206	125	2			333	0	0,00
	FSCU	449	276	281	287	2	1.295	289	1,47
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	51	38	7	1		97	1	0,01
	BHP	8	11	19	14	1	53	15	0,08
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1		2	68	93	164	161	0,82
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	BPED		1				1	0	0,00
	BB	86	59				145	0	0,00
	FSCU	376	235	144	144	1	900	145	0,74

	EXMINE							0	0,00
	BJGM	13	2			1	16	1	0,01
	BHP	1	1	4	5	1	12	6	0,03
	BNM	2	2				4	0	0,00
	CAVAL		2		20	18	40	38	0,19
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	BPED	4	1	1	2		8	2	0,01
	BB	137	95				232	0	0,00
	FSCU	303	188	140	132	3	766	135	0,68
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	15	10	2	2	1	30	3	0,02
	BHP	3	1	9	12	3	28	15	0,08
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1	1	1	23	34	60	57	0,29
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE	BPED							0	0,00
	BB	99	85				184	0	0,00
	FSCU	492	376	391	403		1.662	403	2,04
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	13	33		1		47	1	0,01
	BHP	3	6	5	9		23	9	0,05
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1	1	2	41	60	105	101	0,51
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA	BPED							0	0,00
	BB	31	21	1			53	0	0,00
	FSCU	140	105	117	117		479	117	0,59
	EXMINE	1					1	0	0,00
	BJGM	10	13	2			25	0	0,00
	BHP	1	1	1	5	1	9	6	0,03
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD DE ATACAMA	BPED							0	0,00
	BB	30	20			1	51	1	0,01
	FSCU	157	86	60	37	3	343	40	0,20
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	2	2			1	5	1	0,01
	BHP	1					1	0	0,00
	BNM	3	2				5	0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD DE CHILE	BPED	3	5	3	4	2	17	6	0,03
	BB	209	216	7			432	0	0,00
	FSCU	387	403	471	599	16	1.876	615	3,12
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	176	183	8	4	1	372	5	0,03
	BHP	11	9	27	36	15	98	51	0,26
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1	2	8	147	368	526	515	2,61

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	BPED	1	2	3	4		10	4	0,02
	BB	617	451	1			1.069	0	0,00
	FSCU	1.064	707	601	688	9	3069	697	3,54
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	129	108	6	6	3	252	9	0,05
	BHP	22	27	47	65	9	170	74	0,38
	BNM							0	0,00
	CAVAL				182	227	409	409	2,07
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	BPED	1	2				3	0	0,00
	BB	205	116	2	1		324	1	0,01
	FSCU	417	217	229	210	5	1.078	215	1,09
	EXMINE	1					1	0	0,00
	BJGM	45	35	1	1		82	1	0,01
	BHP	6	10	23	18	5	62	23	0,12
	BNM							0	0,00
	CAVAL		2	3	36	51	92	87	0,44
UNIVERSIDAD DE LA SERENA	BPED	1	2	1			4	0	0,00
	BB	177	107				284	0	0,00
	FSCU	453	256	179	172	1	1.061	173	0,88
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	15	9	2		1	27	1	0,01
	BHP	4	6	9	6	1	26	7	0,04
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	BPED	3	4				7	0	0,00
	BB	52	30				82	0	0,00
	FSCU	272	140	85	67		564	67	0,34
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	3	3				6	0	0,00
	BHP		1				1	0	0,00
	BNM							0	0,00
	CAVAL							0	0,00
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	BPED							0	0,00
	BB	10	8				18	0	0,00
	FSCU	67	71	56	58		252	58	0,29
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	8	9				17	0	0,00
	BHP							0	0,00
	BNM							0	0,00
	CAVAL			2	12	5	19	17	0,09
UNIVERSIDAD DE TALCA	BPED							0	0,00
	BB	207	155	1			363	0	0,00
	FSCU	325	241	168	165	2	901	167	0,85
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	32	27	5	2	3	69	5	0,03

	BHP	5	8	19	14		46	14	0,07
	BNM							0	0,00
	CAVAL				41	76	117	117	0,59
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	BPED	1					1	0	0,00
	BB	92	56				148	0	0,00
	FSCU	363	203	133	128		827	128	0,65
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	21	13				34	0	0,00
	BHP		5	3	3		11	3	0,02
	BNM							0	0,00
	CAVAL	3		1	26	18	48	44	0,22
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	BPED							0	0,00
	BB	363	311		1		675	1	0,01
	FSCU	796	610	534	520	4	2.464	524	2,66
	EXMINE		1				1	0	0,00
	BJGM	49	49	11	4		113	4	0,02
	BHP	8	11	18	23	5	65	28	0,14
	BNM							0	0,00
	CAVAL	1			124	144	269	268	1,36
UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	BPED		1	2			3	0	0,00
	BB	258	162				420	0	0,00
	FSCU	747	391	297	240	1	1.676	241	1,22
	EXMINE							0	0,00
	BJGM	12	12	6			30	0	0,00
	BHP	4	5	9	8	1	27	9	0,05
	BNM							0	0,00
	CAVAL	3	2	2	56	60	123	116	0,59

Fuente: Procesamiento de Bases de Datos de la División de Educación Superior.

Nota: se destacan en negritas los casos de mayor concentración.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

CUADRO A-6. ASIGNACIÓN DE BECAS Y CRÉDITOS A ALUMNOS ANTIGUOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2006

BECAS/CRÉDITOS	Nº DE BENEFICIADOS	%
CON 1 BECA/CRÉDITO	94.383	83,45
BECA BICENTENARIO (BB)	2.072	1,83
BECA HIJOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (BHP)	1.522	1,35
BECA JUAN GÓMEZ MILLAS (BJGM)	1.700	1,5
BECA NUEVO MILENIO (BNM)	5.998	5,3
BECA PARA ESTUDIANTES DESTACADOS QUE INGRESAN A PEDAGOGÍA (BPED)	525	0,46
BECA EX-MINEDUC (EXMINE)	1.479	1,31
CRÉDITO CON AVAL DEL ESTADO (CAVAL)	7.923	7,01
FONDO SOLIDARIO DE CRÉDITO UNIVERSITARIO (FSCU)	73.164	64,69
CON 2 BECAS/CRÉDITOS	17.872	15,8
BB+BHP	87	0,08
BB+BJGM	93	0,08
BB+BNM	3	0
BB+CAVAL	41	0,04
BB+EXMINE	2	0
BB+FSCU	4.370	3,86
BJGM+BHP	105	0,09
BHP+CAVAL	89	0,08
BJGM+CAVAL	50	0,04
BNM+CAVAL	114	0,1
BPED+BB	18	0,02
BPED+BHP	23	0,02
BPED+BJGM	1	0
BPED+EXMINE	4	0
BPED+FSCU	56	0,05
EXMINE+BHP	19	0,02
EXMINE+BJGM	183	0,16
EXMINE+CAVAL	19	0,02
FSCU+BHP	1.433	1,27
FSCU+BJGM	2.742	2,42
FSCU+BNM	58	0,05
FSCU+CAVAL	926	0,82
FSCU+EXMINE	7.436	6,58
CON 3 BECAS/CRÉDITOS	910	0,78
BB+EXMINE+BJGM	3	0
BB+BJGM+BHP	150	0,13
BB+BJGM+CAVAL	1	0
BB+BJGM+BHP	150	0,13
BB+BJGM+CAVAL	1	0
BB+FSCU+BHP	80	0,07
BB+FSCU+BJGM	4	0
BB+FSCU+BNM	2	0
BB+FSCU+CAVAL	24	0,02
BJGM+BHP+CAVAL	1	0
BPED+BB+FSCU	5	0
BPED+FSCU+CAVAL	28	0,02

EXMINE+BJGM+BNM	1	0
EXMINE+BJGM+CAVAL	7	0,01
FSCU+BHP+CAVAL	26	0,02
FSCU+BJGM+BHP	70	0,06
FSCU+BJGM+CAVAL	22	0,02
FSCU+BNM+CAVAL	109	0,1
FSCU+EXMINE+BHP	41	0,04
FSCU+EXMINE+BJGM	141	0,12
EXMINE+BJGM+BHP	4	0
FSCU+EXMINE+CAVAL	40	0,04
CON 4 BECAS/CRÉDITOS	80	0,07
BB+FSCU+BHP+CAVAL	1	0
BB+FSCU+BJGM+BHP	42	0,04
BB+FSCU+BJGM+CAVAL	34	0,03
EXMINE+BJGM+BHP+CAVAL	1	0
FSCU+BJGM+BHP+CAVAL	1	0
FSCU+EXMINE+BJGM+CAVAL	1	0
TOTAL	113.094	100,00

Fuente: Elaborado a partir de Base de Datos 2006 CRUCH y Entidades privadas sin Aporte Fiscal Directo provista por MINEDUC, División de Educación Superior.

BPED: Beca para estudiantes destacados que ingresen a pedagogía.

BB: Beca Bicentenario.

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario.

EXMINE: Ex Beca MINEDUC.

BJGM: Beca Juan Gómez Millas.

BHP: Beca Hijos de Profesionales de la Educación.

BNM: Beca Nuevo Milenio.

CAVAL: Crédito con Aval del Estado.

CUADRO A-7. PROYECTOS DE RENOVACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS (CONCURSO 2004)

UNIVERSIDAD LÍDER	UNIVERSIDADES ASOCIADAS	CÓDIGO	PROYECTO	ÁREA	ASIGNADO \$
1.- UNIVERSIDAD DE CHILE	UNIVERSIDAD DE CHILE UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	UCH0401	Profundización de la convergencia de los procesos de renovación del pregrado de las universidades de Chile y de Valparaíso, introduciendo un sistema de créditos común y la formación basada en competencias a partir de la línea de formación general.	Formación general transversal	98.380.000
2.- UNIVERSIDAD DE CHILE	UNIVERSIDAD DE CHILE PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA	UCH0403	Renovación curricular de la Ingeniería Civil en la Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.	Ingeniería Civil	146.140.000
3.- UNIVERSIDAD DE CHILE	UNIVERSIDAD DE CHILE UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	UCH0402	Integración de programas profesionales a través de certificación de estándares de formación básica.	Certificación de estándares de formación básica ingenierías no civiles	124.680.000
4.- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIVERSIDAD DE CHILE UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN UNIVERSIDAD DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO UNIVERSIDAD DE SANTIAGO UNIVERSIDAD DE LOS ANDES ^{al}	PUC0410	Desarrollo y evaluación de un perfil común de los egresados de las escuelas de Medicina de Chile.	Medicina (perfil común)	213.188.000
5.- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN UNIVERSIDAD DE CHILE UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMÚCO	UCO0402	Innovación y armonización curricular para el mejoramiento de los niveles de aprendizaje basado en competencias y movilidad de sus estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria.	Medicina Veterinaria	123.015.000
6.- UNIVERSIDAD FEDERICO SANTA MARÍA	UNIVERSIDAD FEDERICO SANTA MARÍA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	FSM0401	Renovación curricular en la formación de profesionales de computación e informática: una solución articulada a problemas estructurales con énfasis en la movilidad vertical y horizontal.	Ingeniería en Computación e Informática	258.390.000

7.- UNIVERSIDAD AUSTRAL ^u	UNIVERSIDAD AUSTRAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO UNIVERSIDAD DE TALCA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	AUS0402	Red interuniversitaria de cobertura nacional para el mejoramiento de la calidad de la formación de pregrado mediante la incorporación institucional del diseño curricular en base a competencias.	Ingeniería en Computación y Comercial	390.624.000
8.- UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO ^u	UVA0401	Innovación y armonización de los currículos de pregrado de la carrera de Química y Farmacia en una red de cooperación académica.	Química y Farmacia	192.034.000
9.- UNIVERSIDAD DE LA SERENA	UNIVERSIDAD DE LA SERENA UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ UNIVERSIDAD ARTURO PRAT UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA UNIVERSIDAD DE ATACAMA	ULS0401	Renovación curricular experimental de las carreras de ingeniería de las universidades del Norte, basada en un grado común.	Ingeniería (zona Norte)	255.000.000
10.- UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO	UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	UBB0401	Construcción de una red de escuelas de Arquitectura a nivel nacional, con el propósito de innovar y desarrollar sus modelos curriculares a la luz de los acuerdos académicos internacionales y de favorecer la interrelación docente y estudiantil.	Arquitectura	200.231.000
11.- UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	FRO0402	Hacia un currículo de formación general basado en competencias: respuesta colaborativa a las demandas de la sociedad.	Formación general transversal	92.044.000
12.- UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ UNIVERSIDAD ARTURO PRAT UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA UNIVERSIDAD DE LA SERENA	UTA0401	Renovación curricular de las carreras de enfermería de las universidades de la macrozona Norte adscritas al Consejo de Rectores de Chile.	Enfermería (zona Norte)	258.320.000
13.- UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE CHILE UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	UMC0404	Creación de currículos por competencias para las carreras de Licenciatura y Pedagogía en Filosofía y Teoría e Historia del Arte, bajo el principio de integración y movilidad estudiantil y académica entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la	Filosofía y Artes	148.548.000

			Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso.		
14.- UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	ULA0401	Modernización de la formación profesional de ingenieros de acuicultura de las universidades de Antofagasta, Católica de Temuco y de Los Lagos, sustentado en un currículo basado en competencias.	Ingeniería en Acuicultura	92.000.000
15.- UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	UCM0401	Innovación curricular desde el enfoque de competencias: el nuevo desafío del consorcio de escuelas de trabajo social del Consejo de Rectores.	Trabajo Social	224.745.000

Fuente: Ministerio de Educación, MECESUP, www.MECESUP.cl, MECESUP I, Proyectos, Estadísticas 2004: Sexto Concurso Fondo Competitivo MECESUP , año 2004, línea del pregrado.

a/ Según bases administrativas de 2004, estas instituciones podrán participar en el proyecto, sin recibir recursos del Fondo Competitivo.
b/ El proyecto AUS0402 incluye mm \$ 80 para un estudio transversal de la carga efectiva de trabajo del estudiante, en vistas a establecer un sistema nacional de créditos transferibles y acumulable.