

CAPÍTULO XII

EQUIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CHILE: ACCESO, PERMANENCIA, DESEMPEÑO Y RESULTADOS

OSCAR ESPINOZA
Universidad UCINF - CIE

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ
Universidad de Harvard

Oscar Espinoza. Director del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad UCINF, e investigador asociado del Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Adicionalmente, se desempeña como consultor del Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA) y de diversas universidades. Participa, igualmente, como miembro de comité en distintos programas de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), incluyendo: el programa de reinserción de capital humano avanzado, el programa de innovación académica (PIA), y el programa de relaciones internacionales. Se ha desempeñado como investigador responsable o co-investigador en múltiples proyectos de investigación en el área de educación superior. Ha trabajado en proyectos financiados por diversas agencias internacionales (incluyendo, USAID, UNESCO, Banco Mundial, PNUD, Fundación Ford, Fundación Equitas, Universia, Organización de Estados Iberoamericanos), y nacionales en temáticas referidas a acceso, equidad, movilidad social, aseguramiento de calidad, planificación, acreditación, gestión y políticas de educación superior, desempeño académico y educación técnico profesional. Autor de más de un centenar de publicaciones, incluyendo: 10 libros, y alrededor 50 capítulos de libro y 60 artículos. Obtuvo su Ed. D. en Policy, Planning and Evaluation in Education, University of Pittsburgh (2002). Email: oespinoza@academia.cl

Luis Eduardo González. Doctor en Planificación Educacional y Máster Educación de la Universidad de Harvard (Estados Unidos); Magíster en Educación e Ingeniero Civil Electricista de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del CINDA. Como tal, ha dirigido más de 50 proyectos con universidades de América Latina y Europa en áreas como: pedagogía universitaria, currículo, gestión de la calidad, posgrados y políticas universitarias. Investigador del PIIE de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ha trabajado en el área de políticas educacionales y en investigación y desarrollo en temas como: equidad, juventud, educación y trabajo. Se ha desempeñado como Presidente de la Corporación y Rector de dicha Universidad. Fue consultor en ministerios de educación y universidades latinoamericanas y organismos internacionales. Ha publicado, como autor o editor, 60 libros y más de 300 trabajos especializados.

INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta aborda una temática poco trabajada en América Latina, y en Chile en particular, por lo complejo que resulta analizar la equidad y la inclusividad en el ámbito de la educación terciaria. Usualmente, los escasos estudios existentes que han abordado este fenómeno lo han hecho desde una perspectiva muy restringida, contemplando únicamente el acceso al sistema. El enfoque utilizado para analizar el problema ha sido generalmente parcial y algo sesgado, confundiendo incluso los alcances de la equidad con los de la igualdad.

El esquema de análisis planteado en este trabajo es de carácter matricial, dado que consigna dos ejes. El primero contempla los distintos estadios del desarrollo educativo que son permeados por el fenómeno de la equidad, a saber: acceso a la educación terciaria, permanencia en el sistema, desempeño (progresión, rezago en los estudios) y resultados (titulación, empleabilidad y rentabilidad), a los cuales se suma lo referido a la disponibilidad de recursos (financieros, sociales y culturales). El segundo eje está constituido por tres dimensiones de la equidad, esto es: iguales necesidades, iguales capacidades e igual logro (Espinoza, 2007 y 2014). Por esa razón, la elaboración de este capítulo constituye un importante desafío, que no siempre ha sido posible completar debido a la escasez de información, en especial en cuanto a la desagregación de las tres dimensiones conceptuales definidas para la equidad. Debido justamente a la limitación de los datos, el presente estudio se focaliza solo en el eje de la equidad referido a los estadios y los recursos, no obstante que en el acápite sobre el marco conceptual se describe el modelo en su totalidad. Con este análisis multidimensional del tema, se espera contribuir a ir generando una comprensión más integral de la equidad en el marco más amplio de la justicia social.

El estudio persigue los objetivos de establecer, desde una perspectiva integral, de qué manera se manifiesta la equidad en el sistema postsecundario chileno, mediante la aplicación de un modelo multidimensional que considera los recursos y la trayectoria de los educandos (acceso, permanencia, desempeño y resultados), y generar, a partir de los resultados obtenidos, algunas propuestas para mejorar la equidad en el sistema de educación superior.

El texto se organizó en cinco apartados. Tras una breve introducción y la presentación de los antecedentes generales, se expone el marco teórico que sirve de referencia para el análisis. A continuación, se detalla la metodología empleada para encauzar el análisis, seguida de los resultados alcanzados en el estudio. El capítulo finaliza con un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

Un hecho innegable dice relación con el notable aumento que ha experimentado la cobertura neta en el pregrado de educación superior durante las últimas décadas, que pasó de un 8% a un 46% en el período 1980-2013 (véase el cuadro 1). El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del sistema de educación superior, que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años ochenta por la dictadura de Pinochet en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha. A pesar de ello, no es posible sostener que en la actualidad exista equidad en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aún en cuanto a la inserción en el mundo del trabajo (Espinoza y González, 2012).

En efecto, las personas de sectores desaventajados (por razones socioeconómicas, de género o etnia, o por las características de su formación secundaria) que postulan a la educación superior, son las que logran “sobrevivir” a una historia de desigualdades. Por ello, concretar la “igualdad de oportunidades” implicaría no solo facilitar el acceso a educación superior a los que logren terminar la educación media y obtengan un buen rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino también, generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a lo largo de toda su trayectoria educativa.

CUADRO 1
EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
CHILENO, NÚMERO DE INSTITUCIONES Y MATRÍCULA
DE PREGRADO, 1980-2013

Tipo de institución	1980		1990		2013	
	Número de instituciones	Matrícula	Numero de instituciones	Matrícula	Número de instituciones	Matrícula
Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)	8	118.978	20	108.119	25	294.723
Universidades privadas nuevas	0	0	40	19.509	35	349.244
Total de universidades	8	118.978	60	127.628	60	643.967
Institutos profesionales	0	0	81	40.006	44	324.045
Centros de formación técnica	0	0	161	77.774	61	144.404
Total	8	118.978	302	245.408	165	1.112.416
Cobertura (población de 18 a 24 años)		7,5%		14,2%		45,8%

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del Ministerio de Educación (2014), Informe Matrícula 2013, disponible en: [http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies /Matricula/informematrícula_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematrícula_2013.pdf); CNED (2013), INDICES: Estadísticas y Bases de Datos, disponible en http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.asp.

A pesar de que se ha reducido en Chile en los últimos años la brecha educacional existente, expresada en años de escolaridad, entre el quintil V, de más altos ingresos, y el quintil I, de ingresos familiares más bajos (Cruces et al., 2012), la desigualdad del ingreso a la educación superior por nivel socioeconómico se torna evidente al analizar la modalidad de enseñanza media científica-humanista (EMCH) o técnico profesional (EMTP) de la cual provienen los estudiantes¹. De igual forma, en la década de 2000 se redujo la

¹ En la educación secundaria, el 55% de los estudiantes concurren a establecimientos científico-humanistas y el 45% a la modalidad técnico-profesional. En cuanto al ingreso a la educación superior, se estima que alrededor de un 82% de una cohorte que egresa de cuarto año medio en la modalidad científico-humanista se incorpora a la educación superior. En cambio, solo el 48% de quienes egresan de la modalidad técnico profesional accede a la educación postsecundaria.

brecha en el acceso a la educación terciaria entre los quintiles extremos (QV/QI) en un 10,8²% (Cruces et al., 2012).

Como se sabe, a la educación superior ingresa una proporción muy baja de egresados de la EMTP, en comparación con los egresados de la EMCH, que efectivamente prepara mejor para los estudios de nivel terciario. En esta perspectiva, puede mencionarse que, de acuerdo con el estudio de Larrañaga, Cabezas y Dussailant (2013), en el primer quintil de ingresos un 62% de los estudiantes asiste a la EMTP, mientras en el quintil más rico esta proporción solo alcanza al 13%. En contraste con ello, solo un 38% de los egresados de la EMCH pertenece al quintil más pobre, mientras que el 87% corresponde al más rico. En consecuencia, para los estudiantes más vulnerables que postulan a la educación superior se genera una doble discriminación que se debe a dos razones: por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la inadecuada preparación que reciben durante su paso por la enseñanza media.

En el caso de la población comprendida entre los 18 y 24 años, es posible constatar, según datos proporcionados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2011, tendencias muy distintas en materia de cobertura bruta si se toma como referencia el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Es así como solo un 28% de los estudiantes del decil I (sector más pobre) estaba estudiando en la educación terciaria, mientras que el 91% del sector más acomodado (decil X) ostentaba esa condición. Asimismo, el 54% de los jóvenes de menores ingresos estaba desocupado o inactivo, en tanto que solo un 9,3% de aquellos jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos tenía esa situación laboral (Meller y Brunner, 2009).

En el cuadro 2, que recoge la distribución de estudiantes matriculados en educación superior por quintil de ingreso, se aprecia que, en general, para todos los quintiles al año 1990 la matrícula se repartía en mitades entre las instituciones privadas (incluidos universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT)) y las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Dos décadas después, la

² Último dato al cual se tuvo acceso.

proporción del área privada se ha incrementado notablemente, siendo la participación de la matrícula en las entidades privadas superior a los dos tercios de la población estudiantil para todos los quintiles de ingresos, mientras que las entidades del CRUCH solo reclutan alrededor de un tercio de dicha población.

Una posible explicación de este fenómeno es la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE), que extendió el crédito a los estudiantes de las instituciones privadas (incluidos los CFT y los IP) a contar del año 2006. Esta tendencia se ha incrementado aún más con posterioridad a 2011 debido a que los movimientos estudiantiles de ese año lograron que se igualara la tasa de interés del CAE para las entidades públicas y privadas en un 2%. Para 2013 solo un 27% del total del estudiantado de nivel terciario estaba en las universidades del CRUCH, mientras que el 31% estaba en universidades privadas y el 42% en los IP y CFT. Se podría sostener que el CAE influyó para que se alcanzara una distribución más equitativa del estudiantado en el sistema de educación superior, pero no el acceso a una educación de calidad, la que reciben preferentemente estudiantes provenientes de los quintiles más ricos.

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE SEGÚN TIPO DE
INSTITUCIÓN Y QUINTIL DE INGRESOS AUTÓNOMOS,
1990-2011

QUINTIL	1990		2000		2011	
	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH
I	46,2	53,8	43,8	56,2	66,8	33,2
II	53,0	47,0	51,9	48,2	70,5	29,5
III	53,5	46,5	45,2	54,8	67,1	32,9
IV	52,9	47,1	53,1	46,9	70,0	30,0
V	47,3	52,7	52,5	47,5	68,8	31,2

Fuente: Serie CASEN 1990, 2000 y 2011.

1. MARCO TEÓRICO³

El concepto de equidad y sus alcances

Las distintas definiciones del concepto de equidad identificables en la literatura son frecuentemente utilizadas por investigadores, evaluadores, diseñadores y analistas de políticas, académicos y educadores como si fueran intercambiables. Como resultado, es muy común observar ambigüedad y confusión entre los *policymakers*, académicos, gestores y gobernantes cuando usan este concepto.

La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social (Brennan y Naidoo, 2008) en una sociedad caracterizada por la inequidad⁴. Esto se manifiesta en el ambiente familiar, en el estatus ocupacional y en el nivel de ingreso; también es evidente en las oportunidades educacionales, en las aspiraciones, el logro y las habilidades cognitivas. Se puede debatir si es posible tener equidad en una sociedad que prioriza la eficiencia en el manejo de los recursos por sobre la justicia social. Ciertamente, tales preguntas han dado forma y han guiado diversas discusiones y debates teóricos entre los especialistas en el tema. Sin embargo, en muchos casos, el uso del concepto de equidad, y las distintas dimensiones asociadas a este, demuestra que hay confusiones y malentendidos incluso entre académicos e investigadores. Consecuentemente, en este trabajo se presenta un intento de clarificar la naturaleza de los debates y las distintas definiciones sobre equidad que son identificables en la literatura. El primer objetivo de este trabajo es lograr una mayor comprensión de tales debates acerca de este concepto que guía el análisis.

³ Este apartado está basado en Espinoza (2007 y 2014).

⁴ Cabe distinguir entre el concepto de equidad, que tiene una orientación más individual, y el concepto de justicia social, que trasciende a la noción de equidad y refiere a un trato más igualitario para los distintos grupos sociales, de modo de evitar cualquier tipo de discriminación (Zajda et al., 2006).

Durante las últimas cuatro décadas, en efecto, se han dado una serie de controversias cuando se discute el concepto de equidad. Este concepto a menudo es invocado tanto para justificar como para criticar la asignación de recursos en los diferentes niveles del sistema educacional. En este documento, el significado, los objetivos y los supuestos de la equidad serán considerados en términos de sus implicancias para las políticas sociales y educacionales. En vez de abogar por una concepción única o simple de equidad, se presenta un conjunto de definiciones de este concepto, así como una discusión vinculada a cuestiones de orden teórico y de políticas, propiamente tales. Además, se discutirá un nuevo modelo, formulado por uno de los autores de este capítulo, para el análisis de la equidad en relación con un conjunto de dimensiones y estadios del proceso educativo, el cual podría ser valioso para investigadores, evaluadores, educadores, analistas y diseñadores de políticas (Espinoza, 2002, 2007 y 2014).

La equidad y la igualdad deben ser consideradas como la base principal de la justicia distributiva, respecto de la cual Morton Deutsch (1975, p. 137) señala que “se asocia con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual”. Deutsch (1975, pp. 137-138) argumenta que:

“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) los modos 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)”⁵.

En los debates sobre justicia distributiva, el concepto de equidad es a menudo utilizado como si fuera sinónimo del concepto de igualdad (Lerner, 1974; Warner, 1985). Al respecto, Secada (1989) presenta una serie de poderosos argumentos para mostrar que

⁵ Todas las referencias textuales citadas en este capítulo corresponden a traducciones del inglés al español de los autores.

igualdad no es sinónimo de equidad y, por lo tanto, más que realizar un esfuerzo por conseguir la igualdad entre los grupos de personas, se debería trabajar en la dirección de identificar “desigualdades equitativas” que reflejen las necesidades y fortalezas de los distintos grupos. Desafortunadamente, los seres humanos son criaturas prejuiciosas y, por ende, ciertas desigualdades deberían existir según algunos. Cuando estas desigualdades pueden ser identificadas en un grupo particular, es importante examinar de dónde proviene la desigualdad y determinar las razones que la originan.

El concepto de equidad está asociado con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios y toma en consideración circunstancias individuales, mientras que la igualdad a menudo connota similitud en el trato afirmando los derechos fundamentales o naturales de todas las personas (Corson, 2001). Mientras que la igualdad involucra una evaluación cuantitativa, la equidad involucra tanto una evaluación de este tipo como un juicio moral o ético subjetivo que podría evitar la letra de la ley en el interés del espíritu de ella (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Konvitz, 1973; Jones-Wilson, 1986). Las evaluaciones de equidad son más problemáticas porque las personas difieren en cuanto al significado que asignan a los conceptos de rectitud o justicia y porque el conocimiento de las relaciones causa-efecto vinculadas a la equidad es a menudo limitado (Harvey y Klein, 1985).

La concepción de equidad, comúnmente asociada con la teoría del capital humano, está basada en consideraciones utilitarias (Bentham, 1948; Rawls, 1971; Strike, 1979; House, 1980). En otras palabras, demanda una competición justa, pero tolera y, de hecho, puede requerir resultados desiguales. Por otro lado, el concepto de igualdad, asociado con el ideal democrático de justicia social (Brennan y Naidoo, 2008), demanda igualdad de resultados (Strike, 1985). En algunos casos, equidad significa partes iguales, pero en otros casos puede significar partes determinadas por la necesidad, el monto gastado, la habilidad para pagar, los resultados obtenidos, la adscripción a cualquier grupo (Blanchard, 1986) o los recursos y oportunidades disponibles (Larkin y Staton, 2001). Una mayor equidad por lo general no significa mayor igualdad, sino todo lo

contrario: una mayor equidad puede significar menos igualdad (Rawls, 1971; Gans, 1973). Como Samoff (1996, pp. 266-267) ha formulado con relación a los asuntos vinculados con la escolaridad:

“La igualdad tiene que ver con asegurar que algunos alumnos sean asignados a clases más pequeñas, o reciban más o mejores libros de texto, o sean preferencialmente promovidos debido a su raza [...]. 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 ser mujeres [...]. La equidad, sin embargo, tiene que ver con la imparcialidad y la justicia. Y ahí está el problema [...]. [De hecho,] 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 —justicia— 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.”

A menudo la equidad es utilizada como sinónimo de justicia y, especialmente, como una negación cuando la inequidad es igualada con la injusticia. Una interpretación de equidad está fundada en la teoría de la equidad, la cual es una teoría positiva correspondiente a concepciones individuales de justicia (Blanchard, 1986; Wijk, 1993). La idea fundamental subyacente a la teoría de la equidad es que la justicia en las relaciones sociales sucede cuando las recompensas, los castigos y los recursos son asignados en proporción a las contribuciones de cada uno (Adams, 1965; Deutsch, 1975; Cook y Parcel, 1977; Greenberg y Cohen, 1982; Messick y Cook, 1983; Tornblom, 1992). A este nivel de la discusión, es importante clarificar los conceptos de contribución (*input*) y logro (*output*). Mientras el término “contribución” se refiere a las contribuciones percibidas que hacen los individuos, el logro (que representa una de las principales dimensiones que dan forma al modelo de equidad aquí discutido) se refiere a los beneficios percibidos que disfrutaron los individuos.

Deutsch (1975), por ejemplo, sugiere que en los sistemas cooperativos puros la cuota de bienes económicos de una persona debería estar determinada por su habilidad relativa en el uso de tales bienes para la riqueza común y que él/ella debería compartir con otros los bienes de los consumidores de acuerdo con la necesidad. Pero la justicia también ocurre cuando las recompensas y los recursos son asignados sobre la base de necesidades individuales. Ya sea tomando en cuenta las necesidades o contribuciones individuales, la equidad podría ser definida, de acuerdo con Salomone (1981, p. 11), en términos de tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados:

“Si la equidad es definida en términos de motivación, y si las recompensas son asignadas en términos de ella, entonces a más profunda y fuerte que sea nuestra motivación, mayores serán nuestras recompensas. Si la equidad es definida en términos de desempeño, y si las recompensas son asignadas en términos de él, mientras más sobresaliente sea el desempeño, mayores serán nuestras recompensas. Si la equidad es definida en términos de resultados, y si las recompensas son asignadas en términos de ellos, frente a mejores resultados, mayores serán nuestras recompensas. En cada caso, las desigualdades pueden ser magnificadas más que reducidas.”

Entre los problemas básicos de la teoría de la equidad, se puede citar el hecho de que emplea un concepto unidimensional de justicia y enfatiza solo la justicia en la distribución, ignorando la justicia en el procedimiento. Una alternativa a la teoría de la equidad se basa en dos reglas de justicia: la distribucional y la procedimental. Las reglas de distribución siguen ciertos criterios: la contribución del individuo y sus necesidades. Precediendo a la distribución final de recompensas, se construye un mapa cognitivo del proceso asignativo. Por lo tanto, la justicia es juzgada en términos de la consistencia del procedimiento, de la prevención de los sesgos personales y de su representatividad de importantes subgrupos (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980).

Los principios de equidad y la evaluación de equidad son frecuentemente aplicados a un nivel individual o a un nivel grupal (incluyendo dentro de este último algunos grupos basados en sus características socioeconómicas, raciales, sexuales, étnicas, residenciales,

de edad, educacionales y religiosas). Como Weale (1978, p. 28) ha apuntado, los argumentos de equidad y la evaluación de equidad “son normalmente usados en contextos donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro”. Por ejemplo, en la mayoría de los países, alguna porción del costo de asegurar la formación en el nivel de la educación superior es asumido por la sociedad y el resto por el individuo. La manera en que estas cargas son divididas determina significativamente quién tiene y quién no tiene acceso a la educación superior. En apariencia, la equidad parecería requerir que el acceso a la educación superior sea extendido a la mayor cantidad posible de individuos, y tal vez incluso a todos. Pero hacer eso negaría una de las funciones básicas de la sociedad de hoy, esta es, servir como un filtro en la identificación de aquellos presumiblemente más talentosos y, por lo tanto, más capaces de asumir posiciones clave en el mercado del trabajo u otros roles en la sociedad.

En este escenario, el acceso a la educación superior (así como la persistencia, el logro y los resultados) ha sido estudiado en términos muy generales desde diferentes perspectivas. Aquellos autores que reflexionan desde una perspectiva crítica consideran que el acceso desigual no deriva de ineficiencias en el desarrollo de la economía de “libre” mercado, sino que es un resultado directo del funcionamiento del sistema capitalista (Carnoy, 1976a, 1995; Arriagada, 1993; Petras, 1999; Espinoza, 2002 y 2007), el cual genera tanto relaciones de clase desiguales dentro de las sociedades (Bowles y Gintis, 1976; Pattnayak, 1996; Petras, 1999) como relaciones de dependencia entre países “en desarrollo” y “desarrollados” (Carnoy, 1976b; Espinoza, 2002). En cambio, algunos académicos han enfocado este tema desde una perspectiva del equilibrio o funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior deriva de diferencias en las habilidades (cognitivas e intelectuales) y motivación de los individuos (Gardner, 1983; Sternberg, 1985 y 1988; Herrnstein y Murray, 1994) o de sesgos o ineficiencias menores en los sistemas educacionales y económicos (Crossland, 1976; Psacharopoulos y Woodhall, 1985; Jiménez, 1986; Blomqvist y Jiménez, 1989; Salmi, 1991; Banco Mundial, 1994, 2000; Johnstone y Shroff-Mehta, 2000).

Evidentemente, el desempeño desigual y, por lo tanto, la amenaza de recompensas desiguales se convierten en un asunto social y político

solo cuando la unidad de evaluación cambia desde el individuo hacia el conjunto de las personas, tales como los grupos socioeconómicos y étnicos. Usualmente, tales identidades grupales se fortalecen cuando la mayoría de los miembros de un conglomerado están social o económicamente desaventajados. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en términos de su desempeño actual, las diferencias en los grupos son vistas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican por encima (o por debajo) de algún criterio dado de desempeño exitoso.

El modelo multidimensional de equidad

El desarrollo de un país está estrechamente vinculado a su capacidad para lograr que cada uno de los ciudadanos ponga en práctica sus potencialidades. Si bien todas las personas no son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y los mismos derechos de satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud.

Aun cuando se reconocen las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad (socioeconómicas, culturales, étnicas, políticas, de género) son inadmisibles como condición predeterminada. Por ello, se plantea que dichas desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada de carácter compensatorio, por medio de políticas públicas y sociales o de acciones afirmativas. Estas intervenciones conducen a la equidad, que supone lograr el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características propias de la identidad de cada persona.

Alcanzar la equidad en la educación superior, a nivel del acceso, la permanencia, el desempeño, los resultados y los recursos, plantea distintos desafíos al Estado, entre los cuales cabe mencionar el garantizar que todos los individuos puedan lograr resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

Para este trabajo, se conceptualiza el término “equidad” a partir del modelo teórico de igualdad y equidad de Espinoza (2002,

2007 y 2014). Desde esa perspectiva, el modelo desarrollado aquí sugiere varias nuevas direcciones para el análisis y la investigación. En efecto, el modelo 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, desempeño y resultados). A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, ya sea orientada a la búsqueda de la igualdad o de la equidad en sus distintas dimensiones (véase el cuadro 3). Para efectos de este capítulo, solo se considera lo atinente a la equidad. Con relación a este eje de análisis, el modelo multidimensional reconoce tres dimensiones, que se desarrollan a continuación.

La 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 hasta las más complejas o superiores (Maslow, 1943, 1991 y 1994; McClelland, 1961), en el entendido de que todos los seres humanos comparten las necesidades básicas de subsistencia (alimento, vivienda y vestimenta), pero en la medida en 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.

La equidad para iguales capacidades 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 y 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 el reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992 y 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, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo y la exposición a enfermedades, entre otros.

La 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, incluidos los ámbitos familiar, social y 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 las personas que en 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 (véase el cuadro 3).

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 los 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: acceso, permanencia, desempeño y resultados. El 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. La permanencia es la condición de sobrevivencia en el interior del sistema educativo. El desempeño es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de su progreso en el plan de estudio, sus calificaciones y sus evaluaciones. Los resultados son la consecuencia final del proceso educativo y dan cuenta de las implicancias y el 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. Se puede asociar a la titulación al final de su carrera, a la empleabilidad, a las rentas a las cuales acceden una vez concluidos los estudios y a su participación ciudadana y social (véase el cuadro 3).

El modelo multidimensional en su versión original contempla los conceptos tanto de igualdad como de equidad y las distintas dimensiones asociadas a estos. La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección sin limitaciones de orden político, legal, social o cultural; igualdad sin exclusiones, que implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie sean consideradas iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida, tales como salud, vivienda, trabajo, previsión, ingresos y educación, e igualdad sin discriminaciones, que implica que todos los grupos sociales (socioeconómicos, étnicos, de género, de credo y otros) tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y de alcanzar posiciones de poder.

Para el presente estudio solo se consideró la sección del modelo referida a la equidad, dejando de lado lo que respecta a la igualdad.

La matriz del modelo presentado en el cuadro 3 puede expresarse, a su vez, en un conjunto de indicadores (véase el cuadro 4), los cuales

pueden asociarse a diferentes fuentes de información dependiendo de su naturaleza. No obstante, como ya se ha señalado, la posibilidad de desagregar el análisis a nivel de las tres dimensiones de la equidad no es factible debido a que no se dispone de antecedentes con el nivel de detalle que se requiere. Por eso, el análisis de la equidad se efectúa solo en términos de los recursos y los estadios del proceso educativo, esto es, acceso, permanencia, desempeño y resultados.

CUADRO 3
EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DE EQUIDAD

Dimensiones	Recursos	Etapas del proceso educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados (Outcomes)
Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales ^a .	Proveer acceso tanto a nivel individual como a nivel grupal sobre la base de la necesidad ^b .	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo.	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares ^c .	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 ^d .	Garantizar que todas las personas con 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 similar desempeño educativo.	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 a los estudiantes que tengan logros pasados iguales.	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema ^e .	Facilitar la igualdad de logro a quienes hayan alcanzado el mismo desempeño 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 sobre la base de Espinoza (2002, 2007 y 2014).

^a Véase The Reasonable Classification, en Carlson (1983).

^b Véase The Goal-Oriented Definition, en Harvey y Klein (1985).

^c Véase The Minimum Achievement Definition, en Gordon (1972).

^d Véase The Full Opportunity Definition, en Tumin (1965).

^e Véase The Competition Definition, en Warner, Havighurst y Loeb (1944).

Dimensiones	Etapas del proceso educativo			Resultados
	Recursos	Acceso	Permanencia	
Equidad para igual logro	<ul style="list-style-type: none"> Número de estudiantes seleccionados en las universidades a través del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) según establecimiento secundario de procedencia (DEMRE, 2013) Distribución de la matrícula de educación superior por tipo de institución según quintiles de ingreso (CASEN) Proporción de estudiantes que egresa de la educación media TP y CH y que se titula, según tipo de institución (Larrañaga et al., 2013) Proporción de estudiantes según cohorte que deserta del sistema terciario (Larrañaga et al., 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> Tasas de retención de estudiantes de primer año por establecimiento secundario de origen (SIES, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> Tasa de rezago de estudiantes que cursan estudios terciarios provenientes de la EMTP (Larrañaga et al., 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> Proporción de titulados según tipo de institución de ES que ingresa al mercado laboral (Larrañaga et al., 2013) Número de titulados según el tipo de institución (SIES, 2010) Número de titulados según área del conocimiento y tipo de carrera (SIES, 2010; Bases de datos SIES, 2014) Años de escolaridad según género y quintil de ingreso para adultos de entre 25 y 65 años (Cruces y otros, 2012) Titulados por carrera (Bases de datos SIES, 2014) Años de escolaridad por género y nivel socioeconómico (población de 25 a 65 años) (Cruces et al., 2012)

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base del modelo de Espinoza (2002, 2007 y 2014).

Abreviaturas: TP: Técnico profesional.
CH: Científico humanista.
ES: Educación superior.

2. METODOLOGÍA

El presente capítulo se basa en la aplicación del modelo multidimensional de equidad e igualdad (Espinoza, 2002, 2007 y 2014) al caso del sistema de educación superior chileno. La información compilada está conformada por estadísticas del Ministerio de Educación, encuestas de hogar y otras investigaciones referidas a los programas y mecanismos de financiamiento del Estado. Además, se rastrearon los programas asistenciales aplicados en beneficio directo de los estudiantes. Para conducir el análisis se apeló al uso de estadísticas descriptivas registradas en bases de datos de organismos nacionales e internacionales, informes ministeriales, informes de agencias vinculadas al tema y fuentes secundarias.

Como se señaló anteriormente, para el análisis que sigue a continuación, el modelo de Espinoza se aplicó solo con relación al concepto de equidad.

El modelo multidimensional de equidad orientado a objetivos fue adaptado para el caso de Chile con un doble propósito: en primer lugar, clarificar la noción de “equidad” entre los investigadores, educadores, evaluadores, analistas y diseñadores de políticas; y en segundo término, facilitar los esfuerzos de investigadores y evaluadores para realizar un examen y una síntesis críticos de la investigación sobre equidad mediante el análisis de interrelaciones entre los recursos disponibles y los diversos estadios del proceso educativo.

El modelo utilizado es suficientemente flexible como para ser adaptado y empleado por distintos actores (gobiernos, ministerios, instituciones educativas, agencias, ONG, etc.), en función de los diferentes requerimientos que puedan plantearse. En ese sentido, representa un instrumento fácil de usar que, por su ductilidad, permite conducir diferentes tipos de análisis para todos los niveles del sistema educacional.

3. RESULTADOS

Este apartado ha sido estructurado sobre la base del modelo conceptual que guía el presente análisis considerando únicamente la noción de equidad.

Equidad referida a recursos

Chile tiene en la actualidad un gasto en educación superior con relación al PIB que asciende al 2,4%, del cual un 0,7% es absorbido por el Estado y un 1,7% es aportado por el sector privado (OCDE, 2013). El gasto total en cuestión es razonable y se halla sobre el promedio de los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (1,6%). No obstante, el gasto público en educación superior está muy por debajo del observado en América Latina y en el promedio de los países de la OCDE (véase el cuadro 5).

CUADRO 5
GASTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN AL PIB
EN CHILE, ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y LOS
PAÍSES DE LA OCDE EN PROMEDIO, 2010

País	Gasto público	Gasto privado	Total
Chile	0,7%	1,7%	2,4%
Argentina	1,1%	0,3%	1,4%
Brasil	0,9%	s.i.	s.i.
México	1,0%	0,4%	1,4%
Promedio de países de la OCDE	1,1%	0,5%	1,6%

Fuente: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), 2013.

En los albores de la década de 1980, el financiamiento del Estado representaba poco más de dos tercios de los ingresos del sector universitario, en tanto que a mediados de la década pasada el financiamiento fiscal no superaba el 20% de los ingresos totales de las universidades del CRUCH (CRUCH, 2006, pp. 503-504). El resto de los recursos eran obtenidos por las instituciones por la vía de matrículas, aranceles y prestación de servicios. Esta situación, naturalmente, ha impedido que hubiera un desarrollo armónico y más dinámico dentro de estas entidades.

Sobre la base de lo señalado, puede argumentarse que el financiamiento de las universidades está especialmente sustentado en el valor de los aranceles y no en relación con las necesidades reales de los estudiantes (especialmente, los más vulnerables). Tampoco está vinculado con los requerimientos de instituciones que tienen distintas características. Por ejemplo, se mide con la misma vara a las universidades de regiones apartadas que reciben una menor cantidad de postulantes con altos puntajes en la PSU, en particular, en ciertas carreras de menor demanda como las científicas.

Esto se explica por la lógica privatizadora que se ha promovido desde el año 1981 en adelante y por la inexistencia de una política pública orientada a fortalecer el financiamiento de las universidades estatales a lo largo del país. En este marco, no puede ignorarse que el financiamiento se ha venido definiendo en las últimas décadas en función de la demanda y de la coyuntura, sin considerar una planificación de mediano o largo plazo, como acontecía hasta comienzos de los años setenta (González y Espinoza, 2014).

Cabe mencionar, por otra parte, que los aportes fiscales son provistos fundamentalmente por el Ministerio de Educación a través de mecanismos específicos, tales como el Aporte Fiscal Directo (AFD), al cual solo acceden las universidades del CRUCH y que corresponde al 40% de los aportes públicos; el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que representa el 6% y está dirigido a aquellas instituciones que reclutan a los postulantes con mejores resultados en la PSU; las ayudas estudiantiles, que representan alrededor del 42% de los aportes fiscales y se otorgan mediante becas y créditos, y otros recursos que se asignan a fondos concursables (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes (FONDART), Fondo de Desarrollo e Innovación (FDI), fondos regionales, etc.) (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Los aportes del sector privado se canalizan básicamente a través de aranceles y matrículas que cancelan todos los estudiantes de las instituciones públicas y privadas sin distinción, cuyo valor oscila entre los 3.000 y los 12.000 dólares anuales dependiendo de la carrera

y la institución. No puede ignorarse que la mayor participación en el costeo o financiamiento de la educación superior está radicada en el sector privado, lo cual no contribuye a una mayor equidad. Es un hecho que en las últimas décadas la participación del Estado en lo que respecta al financiamiento institucional ha sido insuficiente, por lo que el gasto privado en educación terciaria como proporción del gasto total en educación se ha incrementado hasta alcanzar en la actualidad el 85% (OCDE, 2011). Esta situación, por cierto, se contrapone abiertamente con los modelos de financiamiento impulsados por las sociedades más desarrolladas del orbe (incluidos los países de la OCDE), donde el Estado juega un rol trascendental en el financiamiento del sistema, contribuyendo con ello a la consolidación de sociedades más justas y cohesionadas (González y Espinoza, 2014).

Si bien el Estado, en las últimas décadas, ha provisto recursos importantes a través del programa MECESUP y de fondos concursables administrados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), no es menos cierto que no se ha preocupado suficientemente del financiamiento de sus propias universidades, dado que no ha provisionado fondos basales de carácter permanente. De igual forma, se ha desentendido de la formación de técnicos al permitir que, tanto en el subnivel de CFT como de IP, estas entidades quedaran casi por completo en manos de sostenedores privados. En efecto, el Estado ha dejado en manos de grupos empresariales, iglesias y fundaciones todo el desarrollo de este sector. Por otra parte, las universidades del CRUCH han generado un modelo de gestión privada para crear CFT vinculados a ellas, pero con una administración independiente⁶. Esta figura ha

⁶ Las universidades del CRUCH que poseen CFT actualmente en funcionamiento son las siguientes: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad Austral, Universidad de La Frontera, Universidad de Tarapacá, Universidad de Atacama, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Católica del Norte, Universidad de Talca, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción y Universidad de Los Lagos. Por otra parte, en fecha reciente se adjudicaron cinco proyectos para crear nuevos CFT en las siguientes universidades del CRUCH: Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Talca y Universidad de Magallanes.

sido una estrategia de las entidades públicas para recaudar recursos adicionales que contribuyeran a su autofinanciamiento. Pese a ello, como señala Bernasconi (2006), “la vinculación entre estos centros y las universidades que los crearon es débil, salvo en cuanto usan infraestructura, bibliotecas y laboratorios universitarios”⁷.

Desafortunadamente, tampoco se ha producido una mayor articulación con los otros niveles educativos del sistema postsecundario, lo que impide que los estudiantes más vulnerables tengan la oportunidad de proseguir estudios en las universidades en el marco del principio de la educación permanente que debieran garantizar las instituciones y el gobierno (González y Espinoza, 2014).

Por último, en el ámbito de las ayudas estudiantiles (créditos y becas), el régimen de financiamiento imperante en Chile desde 1981 ha producido un endeudamiento significativo de las familias de los estudiantes de clase media, media-baja y baja. Esta situación se ha tornado inmanejable, constituyéndose en una de las banderas de lucha del movimiento estudiantil (Melo, 2012). Todavía más, la calidad de la formación ofertada, en general, no se condice con los altos aranceles que se cobran en las carreras, principalmente en el sector privado (González y Espinoza, 2014).

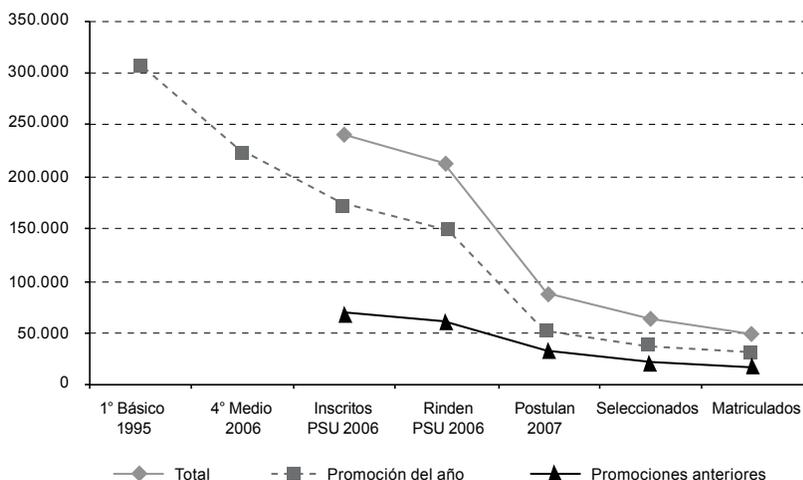
Equidad referida al acceso a la educación superior

El acceso a la educación terciaria ha tenido un incremento explosivo en las últimas décadas. No obstante, es importante señalar que a las universidades sigue ingresando un sector privilegiado, mientras que la mayoría de los estudiantes que se incorporan al sistema escolar no alcanzan este nivel. Como se observa en el gráfico 1, de una cohorte de 300.000 niños que ingresaron a primero básico en 1995, solo terminaron la enseñanza secundaria al cabo de 12 años alrededor de 200.000 jóvenes, de los cuales solo 30.000 se matricularon en las universidades del CRUCH y otra cantidad similar ingresó a las universidades privadas nuevas en 2007. Así, del total de niños que

⁷ Cabe señalar que, desde el punto de vista legal, los IP y los CFT son entidades con fines de lucro, mientras que las universidades son entidades sin fines de lucro. En consecuencia, en estricto rigor, debería existir total independencia tanto en la contabilidad como en el uso de la infraestructura y su correspondiente valoración.

ingresó al sistema escolar en 1995, aproximadamente el 25% logró acceder a alguna institución de educación superior (IES) en el tiempo estipulado oficialmente (12 años), lo que refleja que todavía hay un alto grado de rezago y deserción⁸.

GRÁFICO 1
TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A
PRIMERO BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN
LAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH EN 2007
(Número de alumnos)



Fuente: Latorre, González y Espinoza (2009), sobre la base de 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.

El acceso a la educación superior está condicionado en gran medida por la formación previa que traen los estudiantes. De ahí que resulta de alta relevancia visualizar y caracterizar cómo se comporta la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH (solo se dispone de datos para estas universidades) y ver la relación entre esta y el tipo de establecimiento educacional del cual proceden los jóvenes que están ingresando al sistema universitario.

⁸ El gráfico 1, elaborado por los autores, se confeccionó a partir de la identificación de cada estudiante mediante su número de cédula de identidad.

En esa perspectiva, el cuadro 6 permite formarse una visión panorámica del comportamiento antes mencionado. A partir de ella, es posible concluir que los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados están predominando en la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH (43%), seguidos por los estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados (35%). Empero, cabe relevar que los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados que ingresaron a las universidades del CRUCH en el proceso de admisión 2005/2006 (22%) están claramente sobrerrepresentados con relación al peso que tiene la matrícula de este segmento en el nivel secundario (8%), mientras que los que egresan del sector municipal estarán subrepresentados en la matrícula observada en las universidades del CRUCH.

CUADRO 6
PROCESO DE SELECCIÓN EN UNIVERSIDADES QUE PARTICIPAN EN EL SISTEMA NACIONAL DE ADMISIÓN DE ACUERDO CON EL TIPO DE COLEGIO DEL CUAL PROCEDEN LOS ESTUDIANTES, PROCESO DE ADMISIÓN 2013
(Número de alumnos)

Dependencia	Inscritos	Rinden	Postulan	Seleccionados
Municipal	102.463	83.159	30.402	23.117
Particular subvencionado	141.868	123.525	59.164	46.922
Particular pagado	26.176	24.779	20.057	18.350
Sin información	2.159	1.839	798	556
Total	272.666	233.302	110.421	88.945

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2013).

Acceso a las instituciones de educación superior (IES) según nivel socioeconómico

La composición socioeconómica de los alumnos de las instituciones de educación superior es consignada por las Encuestas CASEN⁹. Si

⁹ Los datos de la Encuesta CASEN se refieren a la participación en la educación superior, lo que implica que el acceso y la permanencia se reflejan en la matrícula y la cobertura. Esta situación no permite hacer una distinción clara entre lo que es acceso y lo que es permanencia.

se mide la inequidad por la participación relativa de los distintos grupos sociales en la educación superior, la cual se expresa mediante la proporción de estudiantes matriculados por tipo de institución y por intermedio de la cobertura, los resultados de las Encuestas CASEN 1990-2011 reflejan que, si bien se ha producido una cierta reducción de la inequidad, esta persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el decil I (de menores ingresos) sextuplica su cobertura en este período (del 4,1% al 27,1%), el decil X (de mayores ingresos) la triplica (pasa del 14,3% al 45,8%) en el período 1990-2011 (véase el cuadro 7). Como se puede observar, el sistema mantiene la inequidad en el acceso y permanencia a pesar de la mejoría relativa que alcanzan todos los deciles en el lapso estudiado. Las cifras sugieren que los dispositivos de ayuda estudiantil (becas y créditos) promovidos a contar del año 1990 surtieron un efecto positivo en el incremento de la cobertura en educación superior, pero no permitieron estrechar significativamente las brechas entre los deciles más pobres y los más ricos. Por tanto, para un egresado de la educación superior procedente del decil más pobre, el ingreso al mercado laboral se hace más complejo, dado que por cada egresado de este segmento hay cuatro egresados del decil más rico.

El índice de dispersión expresado por la diferencia de cobertura entre los deciles extremos de ingreso es un instrumento útil para abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Como se verifica en el cuadro 7, el índice se redujo del 11,7% en 1990 al 3,4% en 2011. Esto significa que un joven proveniente de una familia del decil X, de más altos ingresos, hacia el año 2011 tenía poco más del triple de posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con un joven proveniente del decil I, el más pobre. Ciertamente, se ha producido un avance notable en la reducción del índice de dispersión, que puede explicarse en gran medida por la apertura que ha tenido el sistema y sus instituciones hacia los sectores más desposeídos. Empero, no puede ignorarse que este ingreso de los sectores más desventajados económica y socialmente hablando ha estado posiblemente asociado de preferencia con instituciones que ofrecen carreras de dudosa calidad. No puede olvidarse que la mayoría de los CFT e IP no están acreditados, al igual que las

carreras que ofertan. Por lo tanto, las cifras no son tan halagüeñas como podría pensarse en un primer momento.

CUADRO 7
COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN DECIL DE
INGRESO AUTÓNOMO DEL HOGAR, 1990-2011

Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total	Índice de dispersión
1990	4,1	3,5	5,0	7,9	10,2	11,4	14,5	27,0	29,3	47,9	14,3	11,7
2000	7,1	9,2	12,5	18,1	23,6	34,1	38,3	48,5	67,1	99,7	30,7	14,0
2011	27,1	26,8	32,7	34,9	37,0	42,0	51,7	60,8	78,2	90,9	45,8	3,4

Fuente: Encuestas CASEN 1990, 2000 y 2011.

Si se utiliza un coeficiente de desigualdad, definido como la relación entre el porcentaje de alumnos de los quintiles I y II que asisten a una determinada universidad y la cantidad de aportes del Estado, se constata que las universidades más tradicionales, que reclutan a un alumnado de mayores ingresos, tienen mayor apoyo estatal (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Resumiendo, puede argumentarse que la equidad referida al acceso en la educación superior ha mejorado en los últimos años, aunque todavía queda mucho camino por recorrer para disminuir las enormes brechas existentes entre jóvenes de escasos recursos con mérito y aquellos provenientes de familias de mayores ingresos.

Si el análisis se focaliza en la distribución de la matrícula según dependencia de la institución (pública o privada), puede corroborarse que más de la mitad de los estudiantes de las entidades de educación superior con y sin financiamiento directo del Estado proviene de los quintiles IV y V (más ricos), según la Encuesta CASEN 2006 (véase el cuadro 8)¹⁰. Cabe destacar que los estudiantes del quintil V tienen una mayor representación en las universidades privadas en comparación con los que acceden a las universidades del CRUCH (un 33,4% versus un 25,8%).

¹⁰ No se tuvo acceso a datos más actuales.

Complementariamente, la participación de estudiantes en el sector privado revela una baja variabilidad, tanto en los quintiles de menores ingresos (del 5,6% al 8,4% en el quintil I entre los años 1990 y 2006) como en los quintiles de ingresos superiores (del 32,7% al 33,4% en el quintil V). A su vez, mientras en el año 1990 en las instituciones públicas la población del quintil I representaba el 7,4% de los estudiantes, en el año 2006 dicha representatividad subió al 11,7% de la población matriculada, en tanto que en el caso del quintil V la participación descendió del 36,3% al 25,8% (véase el cuadro 8).

CUADRO 8
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES DE 18 A 24 AÑOS
MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR
DEPENDENCIA DE LA INSTITUCIÓN Y QUINTIL DE
INGRESO, 1990-2006
(Porcentajes)

Quintil	1990		1996		1998		2003		2006	
	IES públicas	IES privadas								
I	7,4	5,6	9,2	7,8	8,4	7,1	7,9	7,9	11,7	8,4
II	11,9	13,2	14,2	12,1	13,9	13,7	15,4	11,1	15,3	12,9
III	19,8	21,9	19,3	17,2	18,6	20,3	19,1	18,4	19,9	18,4
IV	24,6	26,6	24,1	29,4	28,1	26,2	28,2	26,7	27,4	26,8
V	36,3	32,7	33,2	33,5	31	32,7	29,4	35,9	25,8	33,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Para los años 1990, 1996, y 1998, elaboración de Espinoza (2002) sobre la base de datos de la Encuesta CASEN. Para los años 2003 y 2006, elaboración de los autores sobre la base de la Encuesta CASEN.

Nota: “IES públicas” incluye solo a las universidades del CRUCH. “IES privadas” incluye a las nuevas universidades privadas, los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

El acceso a la educación superior también puede escrutarse a partir de la distribución desagregada de la matrícula según tipo de institución y nivel socioeconómico del estudiantado. Para el quintil I en las universidades del CRUCH, la matrícula se incrementó del 7% al 11% entre los años 2003 y 2006, mientras que en el quintil V descendió

del 33,3% al 30,0%. Por otra parte, en las universidades privadas nuevas la representatividad del quintil I subió del 4,9% al 6,0%, y bajó del 51% al 44% en el quintil V durante el mismo período. A su vez, en los IP la representatividad se incrementó del 6,3% al 8,0% en el quintil I y descendió del 28,2% al 25,0% en el quintil V. Los CFT son las instituciones que muestran un cambio más significativo en comparación con las otras instituciones del nivel terciario, ya que la participación de los estudiantes que asiste a este nivel descendió del 16% al 10% en el quintil I y aumentó del 17,2% al 25% en el quintil V en el período 2003-2006 (véase el cuadro 9). Estas tendencias se han alterado en los últimos años a favor de los sectores más vulnerables, debido al incremento del número de becas y a la aparición del CAE en el año 2006, al cual pueden optar estudiantes de universidades, IP y CFT.

CUADRO 9
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EDUCACIÓN
SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN SEGÚN
QUINTILES DE INGRESOS, 2003 Y 2006
(Porcentajes)

Tipo de institución	2003					2006				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Universidades del CRUCH	7,0	13,6	19,3	26,8	33,3	11,0	14,0	18,0	27,0	30,0
Universidades privadas nuevas	4,9	5,9	13,2	25,0	51,0	6,0	9,0	13,0	28,0	44,0
IP	6,3	12,8	22,4	30,4	28,2	8,0	15,0	24,0	28,0	25,0
CFT	16,0	22,5	26,9	17,1	17,2	10,0	17,0	23,0	24,0	25,0

Fuente: MIDEPLAN, Encuestas CASEN 2003 y 2006.

Acceso de las etnias a las IES

Ciertamente, una de las áreas menos exploradas e investigadas es la del acceso de los grupos étnicos a la educación superior y al sistema educacional en general. Ello, en parte, puede explicarse por la baja representatividad que tienen estos grupos en relación con la población total y también porque no se han diseñado políticas sistemáticas desde los gobiernos que vayan en apoyo a este segmento de la población. Resulta evidente que con el paso del tiempo la presencia de las minorías étnicas en el país ha ido adquiriendo paulatinamente mayor

visibilidad en el sistema terciario, superando la representatividad que ostenta a nivel nacional. En efecto, mientras en el año 1996 la cobertura neta de la población indígena que se encontraba cursando estudios postsecundarios ascendía al 9,6%, en el año 2009 se había duplicado, alcanzando el 18,6% (CASEN, 2009).

No menos importante son otras minorías, por ejemplo, las de carácter religioso como los protestantes, que muestran una clara subrepresentación en los niveles de escolaridad superior (Corvalán, 2009).

En otro plano, la participación de las etnias en la educación superior universitaria es en general baja (un 5,1% en las universidades del CRUCH y un 2,8% en las universidades privadas) (Donoso y Cancino, 2007). Dicha representación está por debajo del porcentaje de población a nivel nacional de los pueblos originarios, que asciende a aproximadamente el 8% según lo que informa el Censo de 2002. La baja presencia de población aborígen en las universidades obedecería, entre otras razones, al bajo nivel socioeconómico de esta población, al alto costo que implica estudiar en una universidad y a la baja escolaridad de los padres.

Asimismo, la menor presencia de población aborígen en las universidades privadas se debería también a otras causas, incluidas: i) la existencia de políticas especiales de admisión en algunas instituciones públicas, orientadas a favorecer el ingreso de minorías étnicas (por ejemplo, el programa RUPU de la Universidad de La Frontera), y ii) una mayor identificación de las minorías con las universidades públicas (Espinoza y González, 2013).

Acceso a las IES según género

Una forma de aproximarse a evaluar si las políticas públicas, los programas o las iniciativas promovidas en las últimas décadas han fomentado la equidad en el acceso es mediante el análisis de los datos de cobertura en IES según género.

Desde la perspectiva del género, se verifica que en los últimos años se ha nivelado la participación femenina con la masculina en las universidades, observándose en la actualidad un leve predominio

de mujeres en el caso de las universidades privadas y lo contrario en las universidades públicas.

Los datos revelan que en el período 1987-2009 se produjo un incremento notable de la cobertura bruta en educación superior, que casi logra duplicarse. Al desagregar las cifras por género, se constata que la cobertura tanto a nivel femenino como masculino se ha incrementado, con un leve predominio de la participación de mujeres en el sistema, tendencia igualmente observable a nivel de América Latina (véase el cuadro 10).

CUADRO 10
COBERTURA BRUTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA
POBLACIÓN DE 18 A 23 AÑOS, SEGÚN GÉNERO
(Porcentajes)

Año	Mujeres	Hombres	Cobertura total
1987	27,3%	28,6%	27,9%
2000	39,8%	41,1%	40,5%
2009	47,3%	43,4%	45,4%

Fuente: Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (SEDLAC), 2014 (CEDLAS y Banco Mundial).

Acceso a IES según modalidad de enseñanza media de la cual proceden los estudiantes

La trayectoria escolar de un niño o joven es una excelente fotografía para entender el tránsito desde la enseñanza media hacia la educación superior. En fecha reciente, Larrañaga, Cabezas y Dussailant (2013) concluyeron un estudio en el que hicieron seguimiento a dos cohortes que estaban cursando estudios de cuarto año de la enseñanza media (una de la EMTP y otra de la EMCH), con el objeto de verificar qué ocurría con los jóvenes tras el egreso de la educación secundaria. Para ello trabajaron con dos muestras de 1.000 estudiantes cada una (cohorte de egreso 2003), a las cuales hicieron seguimiento por un lapso de siete años. Algunos de los resultados presentados en el citado estudio representan un buen indicador *proxy* para dimensionar con más certeza qué ha pasado en el plano de la equidad en el acceso a la educación superior para jóvenes con iguales capacidades que recién egresan de la enseñanza media en sus distintas modalidades.

En el caso de la cohorte 2003 de la EMTP, alrededor del 85% de los estudiantes egresó de la educación media, en tanto que el 15% restante desertó ese año del colegio para integrarse al mercado laboral. De los estudiantes que concluyeron sus estudios secundarios, menos de la mitad (48%) se incorporó al sistema terciario tras el egreso (Larrañaga et al., 2013).

En el caso de los jóvenes pertenecientes a la cohorte de establecimientos científico-humanistas analizada (base: 1.000 alumnos en el año 2003), egresó el 82%, mientras que el 18% restante desertó por distintas razones, pero principalmente por la necesidad de incorporarse al mundo laboral y, de ese modo, apoyar a la economía del hogar. Del total de egresados (825 casos), el 81% accedió a estudiar en el nivel postsecundario. Ciertamente, esta realidad es muy distinta a la observada en el caso de los estudiantes que provienen de la EMTP, donde tres de cada cuatro jóvenes, en lugar de integrarse al nivel terciario, optaron por incorporarse al mundo del trabajo (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013). Pero aun entendiendo que la orientación de los estudios secundarios tiende a marcar la trayectoria educativa y laboral posterior de los jóvenes, se verifica la enorme inequidad que se genera al momento de concluirse los estudios secundarios en términos de oportunidades de continuidad.

Resulta interesante corroborar que, según el mismo estudio, entre los estudiantes del quintil I que egresaron de la EMTP, solo un 30% se matriculó al año siguiente en el sistema terciario. En contrapartida, el 70% de los estudiantes provenientes del quintil más rico se enroló en la educación postsecundaria. En cambio, en el caso de los estudiantes provenientes de la educación media científico-humanista, casi un 40% de los jóvenes pertenecientes al primer quintil se matriculó en la educación terciaria, mientras que el 90% del quintil de más altos ingresos hizo lo propio. Esto demuestra que la proporción de jóvenes que ingresan a la educación superior provenientes de la enseñanza científico-humanista es superior en todos los quintiles (Larrañaga et al., 2013). Este antecedente no hace más que ratificar nuevamente que la condición socioeconómica familiar del estudiantado define en gran medida su trayectoria educativa posterior.

Permanencia en las IES

Por permanencia puede entenderse la no deserción del sistema y, dentro de ella, hay que distinguir entre los estudiantes que se titulan y los que aún permanecen estudiando (rezagados) al momento de recoger los datos. Algunos autores consideran que se puede estimar que la mitad de los rezagados en algún momento de la carrera se titulan (CINDA/UNESCO, 2006).

El cuadro 11 consigna las tasas de retención de estudiantes de primer año que ingresaron al sistema terciario entre los años 2007 y 2012 según tipo de institución. Los datos ahí contenidos permiten concluir que durante el período estudiado hay mayores tasas de retención en el sector universitario (alrededor del 75% al término del primer año) en contraposición a lo que sucede en los CFT e IP, donde la tasa en cuestión bordea el 64%. Desde el punto de vista lógico, lo normal es que la deserción en las carreras cortas sea menor que en las carreras largas, por lo que la elevada tasa de deserción que muestran los datos en los CFT podría atribuirse a razones económicas.

En general, no hay mayores variaciones entre las cohortes 2007 y 2012, con la excepción de los IP, donde se ha producido una mejoría importante en este aspecto. En consecuencia, podría concluirse que la permanencia de los nuevos estudiantes en el sistema no se ha visto mayormente alterada en el último quinquenio, con excepción de lo observado en los IP.

CUADRO 11
TASA DE RETENCIÓN DE PRIMER AÑO POR TIPO DE
INSTITUCIÓN POSTSECUNDARIA, COHORTES DE
INGRESO 2007 A 2012
(Porcentajes)

Tipo de institución	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohorte 2012	Diferencias de retención en primer año, 2007-2012
CFT	62,5	64,0	65,7	64,7	63,4	0,9
IP	58,1	63,0	63,5	64,3	63,9	5,8
Universidades	75,0	74,6	74,5	77,5	74,6	-0,4
Total	67,9	69,4	69,6	70,9	68,7	0,8

Fuente: Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012 y 2013a).

Por otra parte, al revisar las cifras de tasas de retención de estudiantes de primer año según tipo de carrera cursada, puede concluirse que, mientras a nivel de las carreras técnicas se ha producido una mejora si se comparan los años 2007 y 2012 (alrededor de 4 puntos porcentuales), en el ámbito de las carreras profesionales dicha tasa se ha mantenido estable y casi sin variaciones (véase el cuadro 12). Dado ello, podría inferirse que se han hecho avances en materia de equidad para apoyar la permanencia de los nuevos estudiantes en lo que respecta a las carreras técnicas, pero todavía la razón de estudiantes que supera el primer año en este tipo de carreras está muy por debajo de la observada en las carreras profesionales, donde prácticamente tres de cada cuatro jóvenes prosiguen sus estudios una vez concluido el primer año.

CUADRO 12
TASA DE RETENCIÓN DE PRIMER AÑO POR TIPO DE
CARRERA, COHORTES DE INGRESO 2007 A 2012
(Porcentajes)

Año de cohorte de ingreso	Carreras técnicas	Carreras profesionales
2007	59,2	72,5
2008	63,5	72,4
2009	64,3	72,7
2010	64,7	74,9
2012	63,3	72,1

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2012 y 2013).

Otro indicador aproximado que permite determinar si ha habido equidad en la permanencia en la educación superior es la tasa de retención de estudiantes de primer año según puntaje alcanzado en la PSU. Tal como se vislumbra en los datos consignados en el cuadro 13, a menor puntaje en la PSU, menores son las posibilidades de permanecer dentro del sistema terciario. En efecto, mientras casi un tercio de los estudiantes que ingresaron a la educación superior en 2010 no pudieron proseguir sus estudios concluido el primer año, menos del 5% de los estudiantes que obtuvieron 800 o más puntos en la PSU no continuaron estudiando en el sistema de educación superior al cabo del primer año. Sin duda, se trata de una diferencia muy marcada que refleja que un

buen resultado en la PSU prácticamente garantiza la permanencia dentro del sistema.

Estos resultados sugieren que la PSU sería un buen predictor de permanencia y logro educativo. Sin embargo, el puntaje de la PSU es una consecuencia acumulativa de un conjunto de variables que lo condicionan, entre otros, el nivel socioeconómico del estudiante, su capital cultural, el colegio de procedencia (particular pagado, particular subvencionado o municipal), la modalidad de enseñanza media (EMTP o EMCH) y la preparación en un preuniversitario.

CUADRO 13
TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
SEGÚN PUNTAJE PSU, COHORTES DE INGRESO 2007 Y 2010
(Porcentajes)

Rango de puntaje PSU	Cohorte 2007	Cohorte 2010
Menos de 475 puntos PSU	63,7	68,1
Entre 500 y 550	79,1	80,4
Entre 600 y 650	84,4	84,3
Entre 700 y 750	90,3	88,8
Más de 800	97,5	95,3

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2012).

Las notas de enseñanza media son definitivamente un buen predictor de éxito académico y un factor determinante en la permanencia de los estudiantes dentro del sistema. La evidencia revela que, a mejores notas en la enseñanza media, mayor es la probabilidad de progresar hacia los cursos superiores en el nivel terciario. Mientras poco más de un tercio de los estudiantes de primer año (cohorte de ingreso 2010) que obtuvieron entre 4,0 y un 4,5 de promedio en la educación secundaria lograron permanecer, alrededor del 86% de los jóvenes que entraron al sistema postsecundario con un promedio de notas en educación media que osciló entre 6,5 y 7,0 puntos permaneció en el sistema (véase el cuadro 14).

CUADRO 14
TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES QUE CURSAN EL
PRIMER AÑO EN EL SISTEMA Terciario SEGÚN NOTAS DE
ENSEÑANZA MEDIA (NEM), COHORTES 2007 Y 2010
(Porcentajes)

Rango de NEM	Cohorte 2007	Cohorte 2010
4,0-4,5	37,8	38,9
5,0-5,5	63,7	67,7
6,5-7,0	86,4	86,4

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2012).

Permanencia en las IES según nivel socioeconómico

Lamentablemente, no existen datos desagregados para analizar la permanencia de los estudiantes en relación con el nivel socioeconómico familiar. El cuadro 7, comentado previamente, muestra la distribución de la cobertura en educación superior por decil de ingreso entre los años 1990 y 2011. No obstante, dichos datos no discriminan entre la población que está cursando el primer año y el estudiantado que está cursando los niveles superiores (permanencia). Como se indicó anteriormente, la cobertura para el decil I varió de un 4% a un 27% entre los años 1990 y 2011, mientras que en el decil X varió de un 48% a un 91%. Ello muestra que en los deciles más pobres el crecimiento proporcional fue bastante más alto.

Otra manera de aproximarse al tema de la permanencia con relación al nivel socioeconómico del estudiantado es por medio de la distribución de las becas. Empero, los datos asociados a este indicador tampoco diferencian entre los beneficiarios del primer año y aquellos de los cursos superiores. En esta perspectiva, llama poderosamente la atención que la proporción de estudiantes becados según quintil de ingreso autónomo se ha incrementado de manera importante en todos los quintiles en el período 2006-2011. No obstante, los estudiantes de los quintiles más pobres, obviamente, son los que concentran la mayor proporción de becas y los que han recibido mayor apoyo para terminar sus carreras, como era de esperar. Así, por ejemplo, mientras los estudiantes de los quintiles más pobres (I y II) que obtuvieron alguna beca para costear los

estudios prácticamente duplicaron su participación entre los años 2006 y 2011, los estudiantes del quintil más rico lograron triplicar su participación, aunque en una proporción bastante inferior a la que presentaban los estudiantes más desaventajados socialmente hablando (véase el cuadro 15).

CUADRO 15
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES BECADOS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR POR QUINTIL DE
INGRESO AUTÓNOMO, 2006-2011
(Porcentajes)

Quintil	2006	2009	2011
I	19,5	23,6	36,5
II	15,5	21,7	25,2
III	9,9	15,6	23,9
IV	8,4	9,9	15,9
V	3,0	5,0	8,9

Fuente: Encuesta CASEN 2011.

Según las cifras que consigna la Encuesta CASEN 2011, uno de cada cinco estudiantes que se encontraba en el sistema de educación superior disponía de una beca. Tanto a nivel de las universidades del CRUCH como de los CFT, uno de cada cuatro estudiantes tenía beca, en tanto que en los IP uno de cada seis estudiantes poseía beca y uno de cada siete estudiantes que concurría a las universidades privadas nuevas contaba con alguna ayuda estudiantil (véase el cuadro 16). Al igual que en el cuadro 15, en este caso no se puede distinguir entre los beneficiarios de primer año y los beneficiarios de los cursos superiores.

CUADRO 16
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES BECADOS EN IES POR
DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA, 2011
(Porcentajes)

Universidades del CRUCH	Universidades privadas	IP	CFT	Total
27,9	12,7	17,1	25,9	19,5

Fuente: Encuesta CASEN 2011.

Permanencia en las IES según establecimiento secundario de origen

Al observar los datos de retención en estudiantes de primer año según tipo de establecimiento secundario de procedencia, pueden constatare dos situaciones dignas de relevar en relación con la equidad en la permanencia: primero, tanto a nivel de estudiantes ligados a establecimientos municipales como a nivel de estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados, hubo un pequeño incremento en la tasa de retención al comparar los cohortes de ingreso 2007 y 2010; segundo, los estudiantes que estudiaron en colegios particulares pagados mantuvieron una tasa de retención similar para el caso de las cohortes 2007 y 2010, que se ubica muy por encima de la observada en los casos de estudiantes que cursaron estudios en el sector municipal y particular subvencionado (véase el cuadro 17).

CUADRO 17
TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
POR ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, COHORTES
DE INGRESO 2007 A 2010
(Porcentajes)

Tipo de establecimiento de origen	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010
Municipal	68,1	69,7	70,1	70,1
Particular subvencionado	70,5	72,0	72,4	73,3
Particular pagado	80,4	79,9	78,3	80,4
Total	70,8	72,1	72,2	72,8

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2012).

Tras siete años de seguimiento a la cohorte de estudiantes de enseñanza media del año 2003, se pudo concluir que poco más del 75% de los jóvenes de dicha cohorte que ingresaron al sistema no desertaron. Sí debe hacerse la distinción entre el 23% que concluyó sus estudios respecto del 53% que estaba rezagado y aún no se había titulado a pesar de haber cumplido los plazos estipulados para ello. Llama la atención que la deserción para el caso de los egresados de la EMTP casi duplica a la observada para el caso de los egresados de la EMCH (Larrañaga et al., 2013).

Por otra parte, de la cohorte 2003 de estudiantes EMTP, el 45,9% (de los quintiles I y II por igual) continuaba estudiando en alguna institución de educación superior hacia el año 2011, mientras que alrededor del 50% del quintil V estaba en la misma situación (Larrañaga et al., 2013). El hecho de que las variaciones entre quintiles no sean muy significativas podría explicarse por el mayor grado de homogeneidad de la población que asiste a la EMTP y porque ella se concentra en los quintiles más pobres.

Desempeño en IES

De acuerdo con el modelo utilizado, el desempeño implica un reconocimiento al rendimiento académico del estudiante, medido por 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 supone 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.

Dada la diversidad de la oferta educativa, para que exista una equidad comparable en cuanto a desempeño, 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 de que los alumnos con mayor vulnerabilidad estudien en condiciones más precarias y, por ende, de que sus éxitos académicos no tengan el reconocimiento social que corresponde, y aminora la posibilidad de que se genere una segmentación socioeconómica, de tal suerte que la institución o la carrera a la cual asisten determinen su trayectoria académica.

El desempeño podría ser dimensionado en términos de la progresión de los estudiantes en sus carreras y de las calificaciones que obtienen en sus respectivas asignaturas. Desafortunadamente, estos datos no existen a nivel agregado. En efecto, además de ser escasos dichos datos, resulta más complejo aún acceder a indicadores de desempeño asociados a nivel socioeconómico, etnia y género.

Desempeño en IES según establecimiento secundario de origen

Una forma aproximada de medir la progresión de los estudiantes en sus carreras es mediante el rezago en sus estudios. Alrededor de la mitad de los estudiantes de la educación superior tiene un retraso en sus estudios. En el caso de los egresados de la EMCH, un 57% de quienes ingresaron a la educación superior aún continuaban estudiando siete años después de egresar de la educación media, mientras que un 47% de los egresados de la EMTP estaba en una situación similar. La diferencia a favor de los egresados de la EMTP puede atribuirse a que ellos siguen carreras más cortas. Por otra parte, los egresados de esta modalidad provenientes de establecimientos de administración delegada a corporaciones educacionales presentan una mayor tasa de rezago y una mayor proporción de desertores que los egresados de establecimientos municipales y de particulares subvencionados (Larrañaga et. al., 2013).

Cabe destacar que el retraso conlleva una serie de situaciones desventajosas, tanto a nivel personal de los estudiantes como de sus familias y de la sociedad en su conjunto.

Resultados (titulados, empleabilidad y rentabilidad)

De acuerdo con el modelo de análisis, la meta por alcanzar en cuanto a resultados del proceso formativo es asegurar que las personas con logro académico semejante obtengan 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. Primero, hay un fuerte incremento de los egresados del sistema terciario, lo que genera más competencia para ingresar al mercado laboral. Segundo, los jóvenes de menores recursos que por razones de costo-oportunidad optaron por cursar carreras técnicas de nivel superior experimentan una discriminación debido a que hasta comienzos de la década pasada no contaron con becas de arancel y solo pudieron acceder al CAE a partir de 2006. Luego, las tasas de retorno privado para egresados de carreras técnicas de nivel superior se sitúan muy por debajo de las de profesionales universitarios (Meller, 2008). No

obstante, llama la atención que los egresados de CFT provenientes de la EMTP reciban ingresos superiores que aquellos que provienen de la educación media científico-humanista. Esta situación, sin embargo, se da en términos inversos para los egresados de las universidades que provienen de la EMTP (Larrañaga et al., 2013). A su vez, el creciente número de profesionales que está egresando del sistema estaría generando subempleo, particularmente en el caso de los graduados de carreras de tiza y pizarrón (Psicología, Periodismo, Derecho e Ingeniería Comercial, entre otras). Por último, el mayor acceso a información sobre el mercado laboral que existe actualmente permite tomar decisiones más adecuadas y, por tanto, produce más equidad.

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

Los resultados que obtienen los estudiantes al culminar el ciclo terciario son heterogéneos y usualmente están condicionados por el tipo de educación recibida. En ese sentido, el tipo de institución donde se cursan los estudios define tanto la trayectoria educativa posterior como la inserción en el mercado laboral del sujeto. Para visualizar si ha habido equidad en cuanto a los resultados como consecuencia de determinadas políticas públicas, institucionales o acciones de distinta índole, se analiza en este capítulo un conjunto de indicadores, entre los cuales se incluyen: el número de titulados según tipo de institución, área del conocimiento y tipo de carrera; la tasa de ocupación, y el promedio de remuneraciones según nivel educacional alcanzado.

Entre los años 1999 y 2008 se ha producido un crecimiento explosivo del número de titulados de la educación superior (nivel de pregrado), el cual prácticamente se ha triplicado en apenas una década. El aumento del número de titulados se puede atribuir a que el egresado de educación superior tiene una remuneración tres veces mayor que un egresado de la enseñanza media. Además, sus ingresos promedio se han incrementado en términos reales un 40%,

mientras que para los egresados de la enseñanza media han crecido solo un 13% entre los años 1990 y 2000 (Mizala y Romaguera, 2004). Dicho aumento implica que la incorporación al mundo laboral, probablemente, sea cada vez más compleja y competitiva, favoreciendo a aquellos jóvenes que tienen redes sociales más afianzadas en desmedro de quienes carecen de ellas y provienen de sectores socioeconómicos de menores ingresos.

El crecimiento antes señalado se explica también por el impacto que está teniendo la educación privada, donde en la actualidad se concentra cerca del 70% de la matrícula del nivel terciario en un contexto de amplia desregulación. Al desagregar el análisis por tipo de institución formadora, se constata que a nivel de CFT en el período 1999-2012 la tasa de graduados se ha incrementado poco más de un 500%, a nivel de los IP ha subido un 279% y a nivel de universidades ha crecido un 214% (véase el cuadro 18). Este crecimiento del número de graduados se puede explicar, en el caso de los CFT, por la implementación del Programa de Becas Nuevo Milenio, y para los institutos profesionales y universidades, por la aparición del CAE.

CUADRO 18
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TITULADOS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR (PREGRADO) SEGÚN
TIPO DE INSTITUCIÓN, 1999-2012
(Número de personas y porcentajes)

Tipo de institución	1999	2003	2008	2012	Tasa de crecimiento del periodo 1999-2012
CFT	4.089	10.314	18.535	24.771	506%
IP	9.721	10.202	14.468	36.847	279%
Universidades	23.804	38.384	71.193	74.803	214%
Total	37.614	58.900	104.196	136.421	263%

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2010) y Ministerio de Educación (2013).

Por lo anteriormente expuesto, se ha ido acentuando paulatinamente la dificultad de incorporación de los recién egresados del sistema terciario al mercado laboral (el 44% de los profesionales chilenos tiene menos de 35 años). A este segmento de la población

activa, la insuficiente experiencia profesional puede jugarle en contra en la búsqueda de un primer trabajo. Además, existe una gran variabilidad en la composición de los *stocks* de personas activas por profesión. Mientras solo el 17,6% de los profesores básicos tiene menos de 35 años, más del 64% del *stock* de ingenieros industriales es joven. Carreras como Periodismo y Psicología cuentan con un *stock* de profesionales que se sitúa en el rango de 8.000 a 10.000 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% del correspondiente *stock* (Latorre, González y Espinoza, 2009).

Ahora bien, si el análisis de la graduación se circunscribe al tipo de carreras del cual provienen los egresados, puede apreciarse que en el período 1999-2012, en términos brutos, hubo un crecimiento muy significativo del número de graduados que se formaron tanto en carreras profesionales como técnicas. En efecto, en ambos casos, se produjo un crecimiento relativo cercano al 300%. Sin embargo, se mantiene un evidente predominio de los graduados que egresan de las carreras profesionales en relación con aquellos que egresan de carreras técnicas (relación de 2 a 1) (véase el cuadro 19).

Esta relación de graduados, lamentablemente, no se condice con las necesidades y requerimientos que tiene el sector productivo del país, dado que deberían formarse más técnicos que profesionales, tal como acontece en los países desarrollados. Por ello, las cifras aquí analizadas ponen en jaque a la política pública y ameritan una profunda discusión a fin de determinar qué es lo que se necesita y se quiere como sociedad. Solo cuando ello acontezca se podrá sostener que está produciéndose realmente equidad en materia de resultados. La simple obtención de un certificado habilitante para desempeñarse, de preferencia como profesional, no garantiza una inserción inmediata al mercado laboral ni tampoco un nivel de renta acorde con las expectativas de los graduados. A lo anterior, debe agregarse la variable calidad de la oferta educativa, sin la cual no puede obtenerse el resultado deseado. Desafortunadamente, en la actualidad la mayoría de los CFT e IP no están acreditados, con lo cual es altamente probable que una gran cantidad de jóvenes que está graduándose de esas instituciones no haya recibido una formación

idónea. Ello, naturalmente, no contribuye en nada al fomento de la equidad en términos de resultados, pues esta dimensión no se mide únicamente sobre la base de la obtención de un certificado, sino también a partir de la calidad de la formación recibida.

CUADRO 19
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TITULADOS DE PREGRADO
SEGÚN TIPO DE CARRERAS, 1999-2012
(Número de personas y porcentajes)

Tipo de carreras	1999	2003	2008	2012	Variación para el período 1999-2012
Carreras técnicas	12.324	12.898	26.766	49.277	300%
Carreras profesionales	22.866	39.486	64.181	87.144	281%
Total	35.190	52.384	90.947	136.421	288%

Fuente: Ministerio de Educación (2013).

Si se comparan las cifras de graduados por área del conocimiento entre los años 2008 y 2012, podrá corroborarse que las carreras de las áreas de Salud, Administración y Comercio y Ciencias Básicas son las que experimentaron un mayor aumento; en términos porcentuales, prácticamente casi se duplican en los dos primeros casos (véase el cuadro 20). Como ya se ha insinuado anteriormente, este crecimiento obedece sobre todo al impacto que tiene la oferta y el proceso formativo que están llevando adelante las universidades privadas nuevas.

CUADRO 20
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TITULADOS SEGÚN
ÁREA DEL CONOCIMIENTO, 2008-2012
(Número de personas y porcentajes)

Área	2008	2012	Porcentaje de incremento (2008-2012)
Administración y Comercio	14.896	25.917	74,0%
Agropecuaria	2.856	3.652	27,9%
Arte y Arquitectura	4.874	6.582	35,0%
Ciencias Básicas	968	1.603	65,6%
Ciencias Sociales	10.619	14.668	38,1%
Derecho	4.987	4.256	-14,7%
Educación	16.770	20.724	23,6%
Humanidades	931	1.118	20,1%
Salud	13.085	25.832	97,4%
Tecnología	20.858	32.069	53,7%
Total general	90.844	136.421	50,2%

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2013b).

Resultados según nivel socioeconómico

El nivel de ingreso autónomo de los egresados del sistema de educación superior (grupo etario entre los 25 y 35 años) es otro *proxy* para verificar cómo se manifiesta la equidad en el ámbito de los resultados. En este caso, al observar las cifras puede apreciarse que, mientras los graduados de IP y CFT vieron incrementar sus ingresos alrededor de un 10% entre los años 1996 y 2009, los graduados de universidades mejoraron sus rentas en menos de un 2% (véase el cuadro 21) (Urzúa, 2012). Este fenómeno podría explicarse por lo argumentado anteriormente en el sentido de que existe más demanda de técnicos que de profesionales y porque existe cierto nivel de saturación en la oferta de profesionales en algunas áreas.

CUADRO 21
INGRESO AUTÓNOMO PROMEDIO POR NIVEL
EDUCACIONAL DE INDIVIDUOS DE 25 A 35 AÑOS QUE NO
ESTUDIAN (PESOS A NOVIEMBRE DE 2009)

Nivel educativo	1996	1998	2000	2003	2006	2009
Educación media incompleta	\$170.371	\$179.185	\$171.245	\$182.357	\$209.027	\$235.183
Educación media completa	\$280.731	\$283.198	\$278.954	\$270.138	\$286.384	\$312.581
Educación terciaria (superior) incompleta	\$484.908	\$550.634	\$421.133	\$524.526	\$522.291	\$506.993
Titulados de CFT o IP	\$510.253	\$441.685	\$422.087	\$419.204	\$457.466	\$558.981
Titulados de universidad	\$877.175	\$976.797	\$934.676	\$854.081	\$904.233	\$891.593

Fuente: Encuesta CASEN. Se utilizan ingresos autónomos de los individuos. Tomado de Urzúa (2012).

El nivel de años de escolaridad de la población adulta en Chile es de 11 años. No obstante, como era de esperar, se observa una variación de casi cinco años de mayor escolaridad para el quintil de ingresos más alto en relación con el de menores ingresos, lo cual marca la inequidad educativa por nivel socioeconómico (coeficiente de Gini: 0,195). Sin embargo, en el promedio general no se observan diferencias importantes entre hombres y mujeres.

CUADRO 22
AÑOS DE ESCOLARIDAD SEGÚN GÉNERO Y QUINTIL
DE INGRESO E INEQUIDAD EN EDUCACIÓN PARA
ADULTOS DE 25 A 65 AÑOS, 2009

Promedio total de escolaridad	Mujeres	Hombres	Quintiles					Brecha entre quintiles I y V	Coeficiente de Gini
			I	II	III	IV	V		
11,0	10,9	11,1	8,9	9,6	10,2	11,3	13,7	4,8	0,195

Fuente: Cruces y otros (2012).

Resultados según género

Los datos muestran que la tasa de empleo según género en la población comprendida entre los 25 y 54 años para el año 2010 presenta un sesgo a favor de los varones, ya que un 86% está empleado versus un 73% de las mujeres (OCDE, 2012). Esta brecha se ha ido acortando en los últimos años con la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral.

Resultados según establecimiento secundario de origen

De los estudiantes de la EMCH que se incorporaron al sistema de educación superior, un 24% logró graduarse, mientras que un 20% de los estudiantes procedentes de la EMTP se tituló en tiempo oportuno. En el caso de los egresados de la EMCH, la mayoría se tituló en una universidad (58%); en cambio, los egresados de la EMTP se distribuyen en forma más homogénea entre las distintas entidades de educación superior, siendo levemente mayor la participación (38%) de quienes se graduaron de los CFT (Larrañaga et al., 2013).

Hacia el año 2011, los jóvenes que egresaron de las universidades, los IP y CFT y que se habían formado en la EMTP ostentaban una mayor tasa de ocupación que la registrada por quienes se formaron en la EMCH (alrededor de un 10% más) (Larrañaga et al., 2013). Estos resultados vienen a validar la tesis de que hay más necesidad de técnicos que de profesionales, como se argumentó previamente.

Resulta igualmente significativo que, en términos de meses ocupados, los egresados de universidades, CFT e IP que se formaron

en establecimientos EMTP durante la secundaria presentan mayor continuidad laboral respecto de aquellos que asistieron a establecimientos científico-humanistas (Larrañaga et al., 2013).

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones y recomendaciones referidas a los recursos

El modelo de igualdad y equidad utilizado en este estudio establece como meta 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.

En Chile el gasto total en educación superior como porcentaje del PIB es más alto que el observado en los países latinoamericanos más grandes y en los países de la OCDE. Empero, la mayor proporción del gasto es absorbido por el sector privado, que recibe 2,4 veces más recursos que el sector público. En la educación superior ha imperado desde el año 1981 una lógica privatizadora fundamentada en el modelo neoliberal instaurado a contar de esa fecha.

En este contexto, el Estado no se ha hecho cargo de los IP y CFT, que es el nicho donde concurren los estudiantes más vulnerables del país. Asimismo, el Estado aporta menos del 25% del presupuesto anual de las universidades estatales, lo que las ha conducido a introducir mecanismos de autofinanciamiento. Dichos mecanismos incluyen el cobro de aranceles que discriminan a los estudiantes más pobres, quienes en su mayoría se han visto obligados a contraer deudas por la vía de créditos con altas tasa de interés que incluso ponen en riesgo la estabilidad económica de sus familias. Para enfrentar esta situación, el Estado ha incrementado el número de becas en los últimos años, aunque estas no permiten financiar la totalidad del costo de las carreras, puesto que no consideran la mantención de los becarios.

En el plano de las recomendaciones se sugiere, entre otros aspectos, que el Estado aumente el aporte fiscal a las instituciones

estatales, al menos igualando el observado en los países desarrollados. En segundo lugar, se sugiere que se incremente el aporte fiscal directo a las universidades estatales distinguiendo aportes diferenciados según función académica (docencia, investigación, extensión y gestión). En tercer término, el Estado debiera impulsar sostenidamente el apoyo a la formación de técnicos asumiendo que esta población es altamente demandada por el sector productivo. En cuarto lugar, debiera apoyar a los alumnos de los quintiles más bajos con méritos suficientes mediante la entrega de becas que consideren el costo de matrícula y otros gastos asociados con la carrera (transporte, materiales, alimentación).

Por último, en lo concerniente a la gratuidad de los estudios, se propone garantizarla a todos los estudiantes que concurren a las universidades estatales y asegurar el mismo estatus solo a quienes evidencien situación de vulnerabilidad y se matriculen en las universidades tradicionales privadas, universidades privadas nuevas, centros de formación técnica e institutos profesionales. Al margen de la condición de vulnerabilidad, el único requisito que se debiera exigir es que los estudiantes se hallen cursando estudios en instituciones y carreras acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) o por la nueva agencia acreditadora que se cree en el futuro.

Conclusiones y recomendaciones referidas al acceso a una educación de calidad

Para el caso del acceso a educación de calidad, el modelo establece como meta la provisión de iguales oportunidades para que todas las personas que tengan iguales necesidades, capacidades y logros anteriores puedan ingresar a la educación superior.

Si bien ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura para todos los quintiles en las últimas décadas, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos. Este incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la

evidencia muestra que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores más pudientes.

No se aprecian grandes discriminaciones a nivel de género, pero, en cambio, las etnias están subrepresentadas en el sistema terciario. A su vez, se constata una discriminación en la selectividad de los estudiantes que egresan de la EMTP, los que acceden a la educación terciaria en menor proporción que los estudiantes que asisten a la EMCH debido a su mala preparación, el sesgo en favor de la EMCH en la Prueba de Selección Universitaria, su condición económica y su bajo capital cultural.

Para mejorar la equidad en cuanto al acceso, se recomienda promover las siguientes acciones:

- Mejorar la información que se entrega a los postulantes a la educación superior y a sus familias, de modo que puedan tomar decisiones fundamentadas.
- Mantener los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones postsecundarias dando garantías de, a lo menos, estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema.
- Desarrollar un sistema integrado de formación de técnicos, apoyando la organización y el funcionamiento de instituciones sin fines de lucro y con participación del Estado en calidad de sostenedor y controlador.
- Lograr una mayor articulación entre la educación postsecundaria y la enseñanza media y ofrecer distintas opciones de admisión que consideren el apoyo a postulantes que tengan condiciones desventajosas.

Conclusiones y recomendaciones referidas a la permanencia

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

La deserción es sumamente alta en educación superior, lo que implica un enorme costo económico y un alto nivel de frustración para los estudiantes, las familias y la sociedad. Los datos revelan que la permanencia no es solo un problema de carácter individual, sino que responde también a responsabilidades sociales vinculadas al nivel socioeconómico que redundan en una mala formación en el sistema escolar, en el pobre desarrollo del capital cultural y, generalmente, en la preparación que recibe el postulante para incorporarse a la educación superior.

Es probable que el aumento de becas incida en una mayor estabilidad y continuidad de los estudiantes de menores recursos que estudian en la educación superior. Sin embargo, más allá de las becas, se requiere coordinar un apoyo más integral (que incluya la implementación de programas remediales, cursos de nivelación, tutorías, etc.) a los estudiantes más vulnerables, dado que la participación de los quintiles más altos en el sistema se incrementó más que la de los quintiles más bajos, a pesar de que estos últimos también vieron incrementados el número de beneficios.

Los egresados de la EMTP que cursan estudios de nivel terciario desertan en mayor proporción que los estudiantes egresados de la EMCH, lo que probablemente se deba a que reciben aun menos de la formación general necesaria para proseguir estudios postsecundarios que los egresados de la otra modalidad de enseñanza media. Frente a esta situación, se pueden consignar las siguientes recomendaciones:

- Establecer mecanismos de detección temprana de potenciales desertores y promover cambios curriculares en las instituciones que faciliten la permanencia de los estudiantes, incluidos programas de orientación y de nivelación de estudios.
- Otorgar apoyo preferencial a los estudiantes de mayor riesgo social y dar una atención especial a los que presenten un buen rendimiento y estén en riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (tales como dificultades económicas, familiares o emocionales).

- Generar una mayor articulación entre distintos tipos de instituciones postsecundarias, de manera que aquellos estudiantes que así lo requieran puedan tener continuidad en sus estudios.

Conclusiones y recomendaciones referidas al desempeño

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

No existen en la actualidad datos agregados a nivel nacional e institucional para evaluar el desempeño, expresado en la progresión de los estudiantes en su plan de estudios y en las calificaciones obtenidas. Pese a ello, es posible aproximarse al análisis de este estadio educativo a través del rezago en los estudios. Los datos muestran que los egresados de la EMTP que asisten a las IES presentan un menor rezago en comparación con los pares egresados de la EMCH. Este fenómeno podría explicarse porque los primeros se matriculan de preferencia en carreras de más corta duración.

En el terreno de las recomendaciones, se sugiere incorporar el proyecto de titulación en los programas regulares de las carreras con el fin de evitar los atrasos entre egreso y titulación, e integrar salidas intermedias y el reconocimiento de ciclos o etapas a lo largo de las carreras (tales como bachilleratos o licenciaturas).

Conclusiones y recomendaciones referidas a los resultados

El modelo plantea como meta 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 y similar estatus social y poder político.

Los datos muestran que se ha producido un crecimiento notable de los egresados de la educación superior en la última década, el que se explica principalmente por los graduados en el

sistema universitario. Dicho incremento ha sido mayor para los profesionales que para los técnicos; esto puede generar subempleo e incumplimiento de expectativas laborales y salariales, lo que no contribuye a la generación de una sociedad más cohesionada.

En la misma línea, el crecimiento del sistema de educación terciaria ha redundado en un aumento de la oferta de profesionales y técnicos en el país, con las consiguientes repercusiones en la competitividad para acceder al mundo laboral. Ello ha podido afectar en forma discriminatoria a los sectores de menos ingresos, que tienen limitado acceso a redes sociales para conseguir mejores empleos. Aun así, cabe destacar que los egresados de la educación superior que asistieron a la EMTP evidencian una mayor tasa de ocupación que la registrada por aquellos jóvenes que concurrieron a la EMCH.

Si bien han mejorado los salarios relativos de los técnicos (que es el nicho donde se concentran las personas de menos recursos) con respecto a los salarios que perciben los graduados de las universidades (donde concurren personas con mayores ingresos), aún persiste una notoria disparidad promedio entre las remuneraciones de unos y otros.

Para lograr una mayor equidad en términos de los resultados, se propone generar en las instituciones de educación superior unidades de apoyo e instrumentos para facilitar la inserción al mundo laboral de todos los egresados sin distinción, y fortalecer los actuales sistemas de información para los egresados de la educación superior en lo que respecta a la empleabilidad y el nivel de remuneraciones.

REFERENCIAS

- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Arriagada, P. (1993). *Universidad para los más capaces sin discriminación social*. Santiago, Chile: Mimeo.

- Banco Mundial (1994). *Higher Education: Lessons from Experience*. Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development.
- Banco Mundial (2000) *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*. Washington, D.C.: World Bank.
- Bentham, J. (1948). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Nueva York: Hafner.
- Bernasconi, A. (2006). Donde no somos tigres: problemas de la formación técnica en Chile en el contexto latinoamericano. *Serie En Foco*, 72: Expansiva. Disponible en http://www.oei.es/etp/problemas_formacion_tecnica_chile.pdf.
- Blanchard, W. (1986). Evaluating social equity. What does fairness mean and can we measure it? *Policy Studies Journal*, 15 (1), 29-54.
- Blomqvist, A. y 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. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Boston, MA: Routledge y Kegan Paul.
- Brennan, J. y Naidoo, R. (2008). Higher Education and the Achievement (And/or Prevention) of Equity and Social Justice. *Higher Education*, 56,3, 287-302.
- Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and equity. *Annals*, 409, septiembre, 5-25.
- Carlson, K. (1983). "How equal is equal?". *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3 (3), 243-257.
- Carnoy, M. (1976a). The role of education in a strategy for social change. En Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 269-290). Nueva York: Longman.
- Carnoy, M. (1976b). International educational reform: the ideology of efficiency. En Martin Carnoy y Henry Levin (eds.), *The Limits of Educational Reform* (pp. 245-268). Nueva York: Longman.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review*, 134 (6), 653-673.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA.

- CINDA/UNESCO (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago: CINDA/UNESCO.
- CNED (Consejo Nacional de Educación) (2013). ÍNDICES: Estadísticas y Bases de Datos. Disponible en http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx.
- Cook, K. S. y Parcel, T. (1977). Equity theory: Directions for future research. *Sociological Inquiry*, 47, 75-88.
- Corson, D. (2001). Ontario students as a means to a government's ends. *Our Schools/Our Selves*, 10 (4), 55-77.
- Corvalán, O. (2009). Distribución, crecimiento y discriminación de los evangélicos pentecostales. *Cultura y Religión*, 3(2), 70-93.
- Crossland, F. (1976). The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education. *Prospects*, VI (4), 526-539.
- Cruces, G., García Domench, C. y Gasparini, L. (2012). Inequality in Education: Evidence for Latin America. *Documento de Trabajo núm. 135* (agosto). Buenos Aires: CEDLAS.
- CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) (2006). *Anuario estadístico*. Santiago: CRUCH.
- DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) (2007). Proceso de Admisión 2007. Santiago: DEMRE.
- DEMRE (2013). Proceso de Admisión 2013. Etapa de Selección. 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.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación* 26, 203-244.
- 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. Pittsburgh: School of Education, University of Pittsburgh.

- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research* 49 (4), 343-363.
- Espinoza, O. (2014). The Equity Goal Oriented Model Revisited. En A. Teodoro y Manuela Guilherme (eds.). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp.155-167). Rotterdam, Sense Publishers.
- 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, núm. 2 (pp. 45-57). Valdivia, Universidad Austral.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. En *Revista Economía y Sociedad* 22 (enero-junio) (pp. 69-94). Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. En *Prospects* (UNESCO), junio, XLIII, 2/166, 199-214.
- Gans, H. (1973). *More Equality*. Nueva York: Pantheon Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- González, L.E. y Espinoza, O. (2014). Las tareas incumplidas del gobierno de Piñera y los desafíos que deberá enfrentar la administración de Bachelet. En *Barómetro de Política y Equidad, Evaluación del Gobierno de Piñera* (vol. 8, abril). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert (en imprenta).
- Gordon, E.W. (1972). Toward defining equality of educational opportunity. En Frederick Mosteller y Daniel Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity* (pp. 423-434). Nueva York: Random House.
- Greenberg, J. y Cohen, R. (eds.) (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Harvey, G. y Klein, S. (1985). Understanding and measuring equity in education: A conceptual model. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5 (2), 145-168.

- Havighurst, R. (1973). Opportunity, equity, or equality. *School Review*, 81 (4), 618-633.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Free Press.
- House, E.R. (1980). The role of theories of justice in evaluation – Justice on Strike. *Educational Theory*, 30 (1), 67-72.
- Jiménez, E. (1986). The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency. *The World Bank Research Observer*, 1, 111-129.
- Johnstone, B. y 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. *The Urban Review*, 18 (1), 31-39.
- Konvitz, M.R. (1973). Equity in law and ethics. En Philip Wiener (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, vol.2. (pp. 148-154). Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Larkin, J. y Staton, P. (2001). Access, inclusion, climate, empowerment (AICE): A framework for gender equity in market-driven education. *Canadian Journal of Education*, 26 (3), 361-378.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Estudio de la educación técnico profesional*. Santiago: PNUD.
- Latorre, C.L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior: evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Editorial Catalonia - Fundación Equitas.
- Lerner, M. (1974). The justice motive: "Equity" and "parity" among children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (4), 539-550.
- Leventhal, G. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. En Kenneth Gergen, Martin Greenberg y Richard Willis (eds.), *Social Exchange Advances in Theory and Research* (27-55). Nueva York: Plenum Press.

- Lorenzeli, M. (2005). Bienes o capacidades: la polémica entre Rawls y Sen. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*. PNUD, septiembre.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370-96.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- McClelland, D. (1961). *Achievement Society*. Nueva York: Van Nos Company.
- Meller, P. (2008). *Reduciendo la imperfección de la información en la educación superior*. Disponible en <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/noticias/ppts/CSESeminaro04.pdf>.
- Meller, P. y Brunner, J.J. (2009). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: un reader*. Santiago: Mineduc, CPCE de la Universidad Diego Portales y Dpto. Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.
- Melo, F. (2012). Comisión de Diputados detecta siete universidades con irregularidades. *La Tercera*, 19 de junio. Disponible en <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/06/657-467415-9-comision-de-diputados-detecta-siete-universidades-con-irregularidades.shtml>.
- Messick, D. y Cook, K. (eds.) (1983). *Equity Theory, Psychological and Sociological Perspectives*. Nueva York: Praeger.
- MIDEPLAN (2009). Pueblos Indígenas. Encuesta CASEN 2009. Disponible en http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_indigena_2009.pdf.
- Ministerio de Educación (2013). Compendio Histórico de Educación Superior. Disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>.
- Ministerio de Educación (2014). Matrícula 2013. Disponible en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematrícula_2013.pdf.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2004). Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En José Joaquín Brunner y Patricio Meller (comps.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública* (pp. 171-209). Santiago: Editorial RIL.
- Núñez, J. y Gutiérrez, R. (2004). Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile. *Documento de Trabajo núm. 208* (abril). Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2011). *Education at a Glance 2011*. París: OECD.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012*. OECD indicators. París: OECD.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013*. Disponible en [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
- Pattnayak, S. (1996). Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America. En Satya Pattnayak (ed.), *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America* (pp. 203-222). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Petras, J. (1999). Globalization: A Critical Analysis. En Ronald Chilcote (ed.), *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals* (pp. 181-213). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. Nueva York: Oxford University Press for the World Bank.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodríguez, C. (2004). Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, México, 26 al 29 de mayo.
- 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.
- Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
- Secada, W. (1989). Educational equity versus equality of education: An alternative conception. En W. Secada (ed.), *Equity and Education* (pp. 68-88). Nueva York: Falmer.
- SEDLAC (Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean) (CEDLAS y Banco Mundial) (2014). Cobertura bruta en educación superior según género. Disponible en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20>.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1997). Justicia: medios contra libertades. En Amartya Sen, *Bienestar, justicia y mercado* (pp. 109-121). Barcelona: Paidós – ICE – UAB.
- SIES (Sistema de Información de Educación Superior) (2010). *Evolución de titulación en educación superior de Chile: período 1999-2008*. Santiago: SIES, MINEDUC.
- SIES (2012). *Retención de primer año en educación superior: carreras de pregrado*. Santiago: SIES, Mineduc.
- SIES (2013a). *Informe matrícula 2013*. Santiago: SIES, Mineduc.
- SIES (2013b). *Informe titulación 2012*. Santiago: SIES, Mineduc. Disponible en http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/titulados/titulacion_2012_sies.pdf.
- Sternberg, R.J. (1985). General Intellectual Ability. En Robert Sternberg (ed.), *Human Abilities: An Information Processing Approach* (pp. 5-30). Nueva York: W. H. Freeman y Company.
- Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Nueva York: Penguin.
- Strike, K.A. (1979). The role of theories of justice in evaluation: Why a house is not a home. *Educational Theory*, 29 (1), 1-9.
- Strike, K.A. (1985). Is there a conflict between equity and excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (4), 409-416.

- Tornblom, K. (1992). The social psychology of distributive justice. En Klaus Scherer (ed.), *Justice: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 177-236). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 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.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿Educación superior para todos? *Documento de Trabajo núm. 386*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Warner, J. (1985). Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 5 (2), 16-32.
- Warner, W., Havighurst, R. y Loeb, M. (1944). Who shall be educated? En William Warner, Robert Havighurst y Martin Loeb, *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities* (pp. 141-172). Nueva York: Harper.
- Weale, A. (1978). *Equality and Social Policy*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Wijck, P. (1993). On Equity and Utility. *Rationality and Society*, 5 (1), 68-84.
- Zajda, J., Majhanovich, S. y Rust, V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *International Review of Education*, 52(1), 9-22.

