

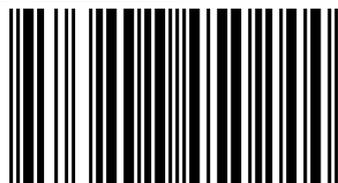
Acceso a la Educación Superior en Chile (1990-2003)

La reforma que se practicó al sistema terciario en Chile en 1981 modificó la estructura del sistema, su coordinación, los mecanismos de financiamiento y el acceso. Es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema terciario masificado y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos. En este marco, los objetivos del estudio fueron tres: 1) Establecer las probabilidades de acceso a la educación superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioeconómicos; 2) determinar la relación entre origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional (movilidad social); y 3) delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos. La investigación se basa fundamentalmente en las encuestas de hogar CASEN y en una encuesta estratificada para dimensionar los alcances de la movilidad social de la población con educación superior. El texto se orienta a distintos actores, incluyendo: investigadores, académicos, policy makers y autoridades del mundo universitario.



Oscar Espinoza

Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación por la University of Pittsburgh (USA). Se ha desempeñado como investigador en múltiples proyectos de investigación en el área de educación superior. Ha trabajado en proyectos financiados por diversas agencias internacionales (PNUD, UNESCO, Ford Foundation)



978-3-8484-5024-4

editorial académica **española**

Acceso a la Educación Superior en Chile

Oscar Espinoza, L. González



Oscar Espinoza · Luis Eduardo González

Acceso a la Educación Superior en Chile (1990-2003)

Factores Condicionantes y Movilidad Social

INDICE

Resumen	3
1. PRESENTACIÓN	5
1.1 Introducción	7
1.2 Antecedentes de la Educación Superior chilena	8
1.2.1 Instituciones	8
1.2.2 Carreras y programas	12
1.2.3 Matrícula	16
1.2.4 Financiamiento	21
1.2.5 Eficiencia interna del sistema	23
1.2.6 Cobertura Bruta y equidad	24
1.3 Marco Referencial del Estudio	26
1.3.1 Formulación del Problema	26
1.3.2 Marco Teórico	30
1.3.3 Discusión Bibliográfica	33
1.3.4 Hipótesis	50
1.3.5 Objetivos	50
1.4 Metodología	51
1.4.1. Fuentes de información	51
1.4.2. Etapas de la investigación	51
1.4.3. Consideraciones respecto a la muestra y los métodos de muestreo	53
1.4.4 Diseño muestral: Universo y muestra	53
1.4.5 Entrevistas en profundidad	58
II. RESULTADOS	60
2.1 Resultados y análisis sobre acceso a la educación superior y sobre modelos de regresión para estimar acceso	61
2.1.1 Acceso a la educación superior	61
2.1.2 Tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior	66
2.1.3 Ayudas estudiantiles (Créditos y Becas)	67
2.2 Modelos de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior	72
2.2.1 Modelos para estimar probabilidades	72
2.2.2 Resultados de las regresiones	74
2.3 Resultados y análisis sobre movilidad social para personas de 30 a 35 años en el Gran Santiago urbano.....	83
2.3.1 Estadísticas descriptivas y consideraciones obre los datos	83
2.3.2 Análisis de movilidad absoluta	85
2.3.3 Análisis de movilidad relativa	91
2.4 Entrevistas semi-estructuradas	92

III. CONCLUSIONES	101
IV. BILIOGRAFIA	104
V. ANEXOS.....	112

RESUMEN

La investigación aborda las distintas variables que afectan y condicionan el acceso al sistema terciario (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), incluyendo las de carácter económico y social, además de las referidas a las políticas educativas. Los objetivos del estudio son tres: 1) Establecer las probabilidades de acceso a la educación superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioeconómicos, a partir de las características de los hogares y su evolución en el tiempo 2) Determinar la relación entre origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional (movilidad social) y 3) Delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos

En relación al primer objetivo, los resultados obtenidos mediante un modelo probabilístico (regresión probit) permiten establecer que las probabilidades de acceso a la educación superior de los jóvenes de hogares pobres se triplicaron entre 1990 y el 2003. El incremento en el acceso al sistema postsecundario por parte de los sectores de menores recursos podría estar asociado, entre otros factores, a una mayor tasa de graduación de estos sectores en la enseñanza media.

Las encuestas CASEN, por su parte, muestran que el 60% de los jóvenes de 18-24 años que estudian o han estudiado en una institución de educación superior era hijo de jefe de hogar que no accedió a la educación superior. La movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones. Se observa asimismo, una mayor representación en el sistema terciario de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes asistieron a la educación media científico-humanista, en comparación con los jóvenes de hogares encabezados por jefes que asistieron a la educación media técnico profesional. A partir de los resultados alcanzados se puede señalar que las políticas de educación superior han contribuido al incremento del acceso a la educación terciaria. Sin embargo, se observan enormes brechas, determinadas por el nivel de ingreso de los hogares, el nivel educacional y la ocupación de los jefes de hogar.

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

En relación al tercer objetivo se puede indicar que en el período 1990-2002 se amplió la cantidad de beneficiarios de programas de ayuda estudiantil, así como de los recursos destinados a ellos (12 programas de becas y 3s de crédito). Entre los años 1990 y 2002 los beneficiarios se incrementaron de 72 mil a 173 mil respectivamente. Si los datos se

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

Si se efectúa un análisis comparado por quintil de ingreso considerando créditos y becas lo más notable es el crecimiento de la disponibilidad de créditos para el quintil I en el periodo 1996-2003. No obstante lo anterior, entre los jóvenes que obtuvieron beca en el año 2003, sólo un 52% pertenecía a los tres primeros quintiles, lo que denota que hasta esa fecha aun persistían problemas de distribución.

PRESENTACIÓN

El presente estudio da cuenta de una investigación cuali-cuantitativa sobre acceso a la educación superior y movilidad social en Chile. El trabajo se centró en dos etapas: la primera focalizada en el análisis de las Bases de Datos de las Encuestas CASEN para el periodo 1990-2003 y la segunda estuvo basada en los antecedentes recopilados a través de una encuesta de movilidad social aplicada en la Región Metropolitana a jóvenes de entre 30 y 35 años.

Quisiéramos hacer extensivos nuestros agradecimientos a todos aquellos profesionales y administrativos que de una u otra manera colaboraron para el éxito de este estudio. En particular a: Ernesto Espíndola de CEPAL; al Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (Isabel Seguel, Antonio Castro, Ernesto Castillo, Jorge Parada) que aplicó la Encuesta de Movilidad Social en cuatro comunas de la Región Metropolitana y sistematizó la correspondiente base de datos; Mideplan que facilitó las Bases de datos CASEN de los años 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000 y 2003, y, especialmente, a Rodrigo Díaz funcionario de dicho ministerio. Asimismo, nuestros agradecimientos se hacen extensivos a los expertos internacionales que colaboraron activamente con el proyecto en los seminarios y talleres (Workshops) desarrollados en el marco del estudio, incluyendo a: Pablo Gentili del Laboratorio de Políticas Educativas de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro; Jorge Balán encargado del sector educación superior de la Fundación Ford con sede en Nueva York; y Noel Mc Ginn, profesor emérito de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard.

El equipo de investigación desea reconocer especialmente los aportes realizados por el profesor Daniel Uribe quien colaboró activamente en el diseño estadístico, así como en el análisis y validación de los datos a lo largo de todo el proyecto.

A su vez, quisiéramos destacar el aporte efectuado por algunas instituciones que prestaron colaboración para el buen éxito del proyecto entre las cuales cabe mencionar al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), la Universidad Diego Portales, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), y la Fundación Ford.

Quisiéramos, igualmente, agradecer el apoyo brindado por los tesis Juan López Véliz, Dante Castillo Guajardo y Soledad González Vidal quienes contribuyeron con sus valiosos aportes y el desarrollo de sus respectivas tesis a enriquecer el producto final que aquí se presenta.

Finalmente, cabe mencionar que los resultados que aquí se presentan derivaron de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Proyecto Fondecyt 1050142.

El presente estudio se ha organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo incluye los antecedentes generales de la educación superior chilena, el marco referencial del estudio y

la metodología. El segundo capítulo da cuenta de los resultados referidos a la accesibilidad a la educación terciaria y al análisis de los modelos sobre acceso a la educación superior y movilidad social. El tercer capítulo consigna las conclusiones y el cuarto incluye la bibliografía. Además, se incluyen dos anexos: La encuesta de movilidad social (Instrumento) y el diseño muestral.

1.1 INTRODUCCIÓN

Tal como ha ocurrido en otras sociedades y sistemas educativos, Chile experimentó una reforma radical en el sistema de educación superior durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. En rigor, la reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento. Los cambios promovidos a comienzos del 80 se reforzaron mediante un sistema de financiamiento a través de créditos y becas. Los aspectos antes mencionados ciertamente han tenido un impacto directo en el acceso al sistema terciario, así como en la permanencia en el mismo, cuestión que pretende dilucidar la presente investigación.

Más allá de los juicios que se puedan hacer sobre el carácter de las reformas, es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema masivo y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos.

En ese escenario, la investigación propuesta pretende hacerse cargo de las distintas variables que afectan y condicionan el acceso al sistema terciario (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), incluyendo las de carácter económico y social, además de las referidas a las políticas educativas. El objetivo final de este ejercicio es determinar cómo los distintos grupos socioeconómicos han ido accediendo al sistema de educación superior y cómo han ido variando los perfiles de los hogares de los estudiantes de educación superior.

Para un hogar de escasos recursos, el hecho de tener a uno de sus integrantes en el sistema de educación terciario constituye un buen *proxy* para alcanzar lo que se conoce como movilidad intergeneracional, en este caso ascendente (upwards). Si bien los datos de la CASEN muestran que el aumento de cobertura de la educación superior en los quintiles socioeconómicos más pobres (quintiles I y II) si bien ha aumentado de manera importante dicho incremento está muy por debajo del que experimentan los estudiantes de los quintiles más ricos. Como se sabe es muy probable que quienes logren entrar al sistema de educación superior obtengan ingresos y empleos de mucha mejor calidad que los de la generación anterior. En este sentido, una caracterización exhaustiva de los hogares de origen de los estudiantes, en una perspectiva evolutiva, puede ser una herramienta útil para analizar los parámetros tanto absolutos como relativos de la movilidad social de la población chilena.

La metodología utilizada consiste en el análisis de las serie de encuestas CASEN 1990-2003, en el cual se busca obtener modelos probabilísticos (por ejemplo, modelos logísticos) en distintos momentos en el tiempo, estableciendo varios modelos tipo de hogar de características comparables. Por otra parte, se ha planteado levantar una encuesta en terreno en la Región Metropolitana a personas de 30-35 años de edad, cuyo objeto es, por una parte, obtener información acerca de patrones de movilidad intergeneracional; es decir, a partir de su situación económica, ocupacional y educacional actual y las de su hogar de origen; y, establecer los parámetros de movilidad socioeconómica, así como las

diferencias en movilidad intergeneracional para distintos niveles de logro educacional, específicamente, para la educación terciaria. Asimismo, se realizaron entrevistas semi estructuradas a personas que eran beneficiarios de ayudas estudiantiles del MINEDUC.

Los resultados esperados son fundamentalmente una delimitación y caracterización -en términos ocupacionales, sociales y educacionales- de los hogares que pueden considerarse con un alto potencial de movilidad, definidos como aquellos que logran insertar a uno o más de sus integrantes en el sistema terciario y establecer los efectos parciales y combinados de estas variables, midiendo su contribución para incrementar la probabilidad de acceso a la educación terciaria.

1.2 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

1.2.1 Instituciones

La actual oferta de educación superior en Chile es amplia y variada. El sistema formal es complejo y está conformado por un conjunto de 248¹ instituciones oficialmente reconocidas de muy variada naturaleza. Además del sistema formal, existe una cantidad importante de instituciones extranjeras no reconocidas oficialmente, pero que ofrecen programas especialmente de postgrado y postítulos en la modalidad no presencial.²

Según el tipo de institución se pueden establecer dentro del sistema formal cuatro categorías, tres entre las entidades civiles que suman 229 instituciones las cuales corresponden a 64 universidades, 48 institutos profesionales, 117 centros de formación técnica; y 19 instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden (Una de Aeronáutica Civil, cuatro de la Armada, dos de Carabineros, cuatro del Ejército, tres de la Fuerza Aérea y una de la Policía de Investigaciones y una de Gendarmería)³. Dada la especificidad de sus funciones estas últimas instituciones no se consideran en el presente artículo.

De acuerdo a su propiedad del total de instituciones civiles hay 16 universidades estatales y el resto, 213 entidades, son privadas incluyendo 48 universidades. De éstas 48 instituciones, nueve corresponden a las que el Ministerio de Educación denomina “privadas de carácter público” y que reciben el mismo trato en cuanto a financiamiento que las estatales y 39 corresponden a universidades privadas que no reciben apoyo financiero directo del Estado. A ellas se suman los 48 institutos profesionales y los 117 centros de formación técnica todos lo cuales son privados. Entre las instituciones privadas hay quince instituciones confesionales y cinco cuyos socios fundadores son extranjeros.

¹ Fuente www.mineduc.cl corregido por los autores

² Ver Ginsburg, Espinoza, et.al.(2003), Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. En *Globalisation, Societies and Education 1 (3)*, 413-445; González Luis Eduardo Nuevos Proveedores de la Educación Superior El caso de Chile. Caracas, UNESCO IESALC Octubre del 2003.

³ Ver www.mineduc.cl Educación Superior, Estadísticas corregido por los autores

En concordancia con lo anterior, y como ya se ha señalado, existen en el país 25 universidades, tanto estatales como privadas, que son las únicas entidades que tienen aportes financieros directos del Estado. Los rectores de estas instituciones participan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, y han optado por un sistema común de selección y admisión (PSU) que administra la Universidad de Chile.

Entre las Universidades que reciben aportes fiscales directo ocho son originarias creadas antes de 1981 y las otras 17, denominadas derivadas, que se constituyeron sobre la base de las sedes o de fusiones de sedes de las distintas universidades originarias.

Con la legislación de 1981 se estableció a lo menos una institución estatal regional para cada una de las trece regiones que conforman el territorio nacional con excepción de la XI, que no tenía ninguna. En la actualidad hay 148 sedes universitarias tanto estatales como privadas distribuidas en las trece regiones. Muchas de las universidades, tanto metropolitanas como regionales, han establecido sedes fuera de la región de su casa matriz, además de programas no presenciales de amplia cobertura nacional. A ello se suman 158 sedes de los Institutos profesionales y 214 de los centros de formación técnica totalizando 556 sedes. Prácticamente en todas las ciudades del país, incluyendo las más pequeñas, existe oferta postsecundaria con lo cual se ha logrado una amplia cobertura territorial.

Aseguramiento de la calidad institucional

El sistema de aseguramiento de la calidad está constituido por el proceso obligatorio de licenciamiento previo a la autonomía para las nuevas instituciones privadas y por un proceso de acreditación voluntario de instituciones y de programas, tanto del pregrado como del postgrado.

En efecto, según la legislación vigente, toda institución privada creada con posterioridad a 1981 debe pasar por un proceso de licenciamiento antes de obtener su plena autonomía. Hasta el año 2006 el proceso de licenciamiento podía tener varias formas incluyendo lo que la ley denominaba acreditación, otra de examinación por una entidad autónoma y una tercera de supervisión por el Ministerio de Educación. De acuerdo a ello el régimen de funcionamiento del sistema chileno se muestra en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Régimen de funcionamiento de las instituciones de educación superior

Régimen de funcionamiento	Institución			
	Universidad	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica	Total
Autónomo	56	20	11	87
En licenciamiento por acreditación	7	6	47	60
En licenciamiento por examinación	1	22	0	23
Licenciamiento por supervisión	0	0	59	59
Total	64	48	117	229

Fuente: www.mineduc.cl Datos ajustados por los autores. Datos de Mayo 2004.⁴

⁴Las cifras no coinciden con las entregadas por Índices del Consejo Superior de Educación que muestra 54 universidades autónomas y 6 en licenciamiento por acreditación y 1 en licenciamiento por examinación lo

Como se observa en la Tabla 1.1 un 38% de las instituciones de educación superior son autónomas. Se puede decir en base a estos datos que el sistema ha logrado un alto grado de consolidación en las universidades (88% autónomas), pero no ocurre lo mismo con el resto de las instituciones, particularmente en relación a los CFT donde la cantidad de entidades autónomas es alrededor de un diez por ciento. De acuerdo a la ley actual las instituciones autónomas no tienen que rendir cuentas de sus actos, sin embargo, una cantidad significativa de ellas ha optado por incorporarse voluntariamente al sistema de acreditación propiamente tal.

El proceso de acreditación voluntaria, tanto institucional como de programas, hasta el año 2006 estaba organizado a través de dos Comisiones Nacionales una de Pregrado (CNAP) y otra de postgrado (CONAP). Sin lugar a dudas, el mayor impacto público de la CNAP está dado por el proceso de acreditación institucional. Del total de instituciones elegibles, es decir las que después de un proceso de licenciamiento lograron la plena autonomía, se incorporaron al proceso el 89% de las universidades, el 46% de los institutos profesionales y el 38% de los centros de formación técnica (ver cuadro 1.2) lo cual es notable considerando que este proceso es voluntario, pero necesario para acceder al crédito estudiantil con aval del Estado. En este sentido es importante recalcar que de acuerdo a las nuevas normas sobre financiamiento todos los estudiantes de las instituciones acreditadas, ya sean estas entidades públicas o privadas pueden optar a créditos preferenciales en la banca privada que se cancelan al egreso. Estos tienen aval de las propias instituciones para los primeros años de la carrera y luego son crecientemente asumidos por el Estado que, en definitiva, los asume en su totalidad al momento de titularse. Esta es otra forma de buscar una mayor equidad en el acceso y permanencia en el sistema de educación superior.

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

Desde el punto de vista de la equidad estos resultados muestran que las grandes universidades tradicionales que son a su vez las más completas y más selectivas y por tanto las que reciben alumnos y alumnas de mejor nivel socioeconómico son las que obtuvieron una mejor evaluación lo cual muestra una cierta segmentación del sistema postsecundario.

que totaliza 61. Para los Institutos Profesionales señala 16 autónomos, 5 en licenciamiento por acreditación y 17 en examinación totalizando 38. Ver <http://www.cse.cl>.

Por otra parte, un 96% de los centros de formación técnica, que reciben a los estudiantes de menores ingresos, no se han presentado a la acreditación institucional, lo que puede interpretarse como una falta de interés o que estiman no poseer los mecanismos e instrumentos que aseguren la calidad adecuada (ver Tabla 1.2). Este es otro claro indicador de segmentación que genera inequidad en el sistema y que debiera redundar en una intervención del Estado para promover su licenciamiento y su incorporación a la acreditación con miras a lograr una mejor calidad para todos.

En junio del año 2006 se aprobó en el parlamento la nueva Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la que entrará en vigencia a partir de mayo del año 2007. La nueva Ley establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, con las siguientes funciones:

- De información, que tiene por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema, la gestión institucional y la información pública.
- De licenciamiento de instituciones nuevas de educación superior, que corresponde al proceso de evaluación, aprobación y verificación de las nuevas instituciones de educación superior.
- De acreditación institucional, consistente en el proceso de análisis de los mecanismos existentes al interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos, como su aplicación y resultados.
- De acreditación de carreras o programas, referida al proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por la comunidad académica y profesional correspondiente.

La Ley considera la existencia de Agencias Acreditadoras y la creación de la Comisión Nacional de Acreditación, de carácter autónoma, integrada por trece miembros y cuyas funciones son las de pronunciarse: sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos; acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias de acreditación de carreras y programas de pregrado, y supervigilar su funcionamiento; sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas; sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas. Además, servir como órgano consultivo del Ministerio de Educación.

Tabla 1.2 Estado de la acreditación institucional voluntaria a diciembre del 2006

Situación de acreditación	Univ. Estatales CRUCH	Univ. Privadas CRUCH	Univ. Privadas	Total Univ.	IPs.	CFT	TOTAL
Acreditada	13	9	16	38	8	5	51
No acreditada	3	0	5	8	2	2	12
En proceso	0	0	5	5	1	2	8
Total incorporadas en el proceso	16	9	26	51	11	9	71
No presentada	0	0	6	6	13	4	23
Total Elegibles	16	9	32	57	24	13	94
Total No Elegibles	0	0	7	7	24	104	135
TOTAL Instituciones	16	9	39	64	48	117	229

NOTA: No se consideran en el cuadro las 19 instituciones de las fuerzas armadas y de orden que en la Ley se definen como de educación superior y que por tanto son elegibles de acreditación de las cuales solo una (La Escuela Militar) ha sido acreditada por la CNAP.

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base cifras oficiales de CNAP a diciembre del 2006

Además para apoyar el proceso de mejoramiento de la calidad en la última década el Estado implementó tres programas importantes. El programa de mejoramiento de la Calidad y la equidad de la Educación Superior (MECESUP) destinado a la renovación de equipamiento ala modernización curricular, el Programa de Apoyo a la Formación Inicial de Profesores y el Programa Chile Califica destinado a la formación de personal técnico en todos los niveles que involucra también a le educación postsecundaria tanto para la formación de técnicos superiores como en la preparación de docentes.

1.2.2 Carreras y programas

Pregrado

En la actualidad en el pregrado en las universidades se están ofreciendo 2.485 carreras de las cuales 1.445 corresponden a la oferta de las nuevas universidades privadas. Además en los institutos profesionales se están ofreciendo 1.219 carreras de pregrado y los centros de formación técnica ofrecen 1.582, lo que implica una oferta total de de 5.286 oportunidades de estudio en la educación postsecundaria. De ellas 3.129 corresponden a carreras profesionales y 2.157 a programas para la formación de técnicos superiores.⁵

La distribución de la oferta porcentual por área es la siguiente según se consigna en la Tabla 1.3:

⁵El dato ha sido extraído de INDICES del Consejo Superior de Educación.

Tabla 1.3 Distribución de la oferta de carreras por área del conocimiento según tipo de institución

Área	Universidad	Instituto Profesional	Centro de Formación Técnica
Agropecuaria	6,2	3,1	2,7
Arte y Arquitectura	7,4	9,8	5,2
Ciencias Básicas	4,5	0,5	0,3
Ciencias Sociales	12,9	10,1	1,8
Derecho	4,6	0,8	3,4
Humanidades	3,2	0,8	0,8
Educación	17,8	6,5	4,3
Tecnología	21,2	39,1	31,7
Salud	8,2	3,4	5,0
Administración y Comercio	13,9	25,8	44,8
Total (%)	100,0	100,0	100,0
Total (N)	2.485	1.219	1.582

Fuente: Consejo Superior de Educación www.cse.cl año 2004.

La distribución de la oferta de carreras en pregrado está en parte determinada por la legislación que circunscribe a las universidades aquellas carreras consideradas de riesgo social para las cuales se exige licenciatura previa al título profesional (entre otras las ingenierías, Arquitectura, Medicina, Odontología, Pedagogía, Química y Farmacia, Abogacía).

Los datos de distribución de la oferta por área del conocimiento muestran que tanto en las universidades como en los institutos profesionales la mayor concertación se produce en el área de tecnología mientras que en los centros de formación técnica se produce en Administración y Comercio. En las universidades le sigue educación y luego administración y comercio. En los Institutos profesionales por su parte le sigue administración y comercio y luego ciencias sociales. En los centros de formación técnica viene a continuación las carreras del área de tecnología y muy por abajo educación.

Respecto de la acreditación de carreras, de pregrado en su primera etapa de funcionamiento, la Comisión Nacional de Acreditación constituyó más de catorce comités técnicos en diversas disciplinas, los cuales definieron criterios de evaluación y estándares de calidad. A diciembre de 2006 se habían incorporado al proceso de acreditación 557 carreras y se han tomado decisiones de acreditación en 362 carreras de las cuales el 96% (349) fueron acreditadas. Desde la perspectiva de la equidad estos resultados son favorables, como se observa en la tabla 1.4 .

Si bien las cifras son bastante positivas las carreras presentadas a acreditación sólo cubren el 20% de la matrícula de los programas de pregrado elegibles y de las presentadas un 44%

aún no tiene completo el proceso, lo cual muestra la magnitud de la tarea aun pendiente en este rubro.

Las áreas con una mayor cantidad de carreras presentadas a acreditación excluyendo a las FFAA son Educación y Tecnología y las con menor cantidad de programas son Derecho y Humanidades, lo cual no esta necesariamente asociado a criterios de equidad (ver Tabla 1.4).

**Tabla 1.4 Carreras de pregrado acreditadas por Area del Conocimiento
Diciembre del 2006**

Área del conocimiento	Programas presentados a acreditación	% de matrícula con respecto al total elegible	Programas con decisión	% de matrícula con respecto a programas presentados del área	Programas acreditados
Administración y Comercio	44	2,30%	25	47,40%	21
Agropecuaria	47	1,60%	32	78,06%	30
Arte y Arquitectura	25	1,30%	17	79,32%	17
Ciencias	30	0,70%	10	40,77%	10
Ciencias Sociales	39	1,80%	30	79,32%	29
Derecho	12	0,9%	10	96,91%	10
Educación	167	4,20%	114	64,21%	108
FFAA	1	0,09%	1	100,00%	1
Tecnología	125	4,20%	79	63,49%	79
Humanidades	10	0,22%	3	29,38%	3
Salud	57	3,33%	41	73,93%	41
Total	557	19,74%	362	55,65%	349

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado

Postgrado

La oferta de postgrado está dada por 115 programas de doctorado, 469 maestrías y 174 programas de especialidades médicas los cuales se distribuyen de la siguiente manera por área del conocimiento (ver Tabla 1.5).

En los programas de maestría la mayor concentración se da en el área de administración y comercio seguida por educación mientras que el doctorado se concentra en ciencias básicas y tecnología. Ello se podría explicar por el incremento de las denominadas maestrías aplicadas que tienen incidencia laboral inmediata en cambio en los doctorados se mantiene la tendencia a un formación más académica orientadas a la preparación de científicos.

Tabla 1.5 Distribución porcentual de Programas de Postgrado por áreas del conocimiento y según tipo de programa

Área del conocimiento	Maestrías	Doctorados
Agropecuaria	6,0	4,3
Arte y Arquitectura	3,0	0,0
Ciencias Básicas	11,7	35,7
Ciencias Sociales	12,8	4,3
Derecho	3,6	2,6
Humanidades	9,8	15,7
Educación	14,5	5,2
Tecnología	10,9	23,5
Salud	10,9	6,1
Administración y Comercio	17,1	2,6
Total (%)	100,0	100,0
Total (N)	469	115

Fuente: www.cse.cl

Según los datos disponibles, la CONAP ha acreditado 174 programas de postgrado, de ellos 98 corresponden a doctorados y 76 a maestrías.⁶ Esto implica que un 85% de los programas de doctorado ofrecidos en el país están acreditados mientras que en las maestrías la proporción es sólo de un 16%. Esta situación da cuenta del buen nivel académico que alcanzan los doctorados en el país. Sin embargo, en este resultado puede influir que la condición de acreditación es requerida para que los estudiantes puedan postular a becas del Estado, mientras que los estudios de maestrías son por lo general autofinanciadas por los propios alumnos. La distribución de los programas postgrado acreditados se muestra en la Tabla 1.6.

Tabla 1.6 Número de Programas de postgrados acreditados por área de conocimiento y según tipo de programa

Área del conocimiento	Maestrías	Doctorados
Agropecuaria	6	1
Arte y Arquitectura	3	0
Ciencias Básicas	6	24
Ciencias Sociales	8	1
Derecho	0	2
Humanidades	7	12
Educación	8	1
Tecnología	4	9
Salud	3	6
Administración y Comercio	4	1
Sin información de área	27	41

⁶ CONAP octubre del 2004

Total (N)	76	98
------------------	-----------	-----------

1.2.3 Matrícula

Pregrado

En Chile, al igual que en la mayoría de los países de la Región Latinoamericana, ha habido un importante crecimiento de la matrícula en el nivel post secundario durante las últimas décadas. La evolución de la matrícula de pregrado en la educación superior ha estado claramente influida por las políticas económicas que han adoptado los diferentes regímenes políticos. En efecto, hasta los años sesenta sólo una elite seguía estudios superiores, a pesar de que las universidades estatales eran prácticamente gratuitas.

El gobierno demócratacristiano (1964 - 1970) impulsó una reforma educativa y fortaleció el crecimiento de la escolarización, incluyendo el nivel postsecundario. Asimismo promovió un régimen de financiamiento a las universidades privadas que redundó en mayores aportes fiscales lo que permitió reducir aún más los valores de los aranceles en dichas instituciones. Como efecto se tuvo una tasa de crecimiento anual promedio del 15,26% de la matrícula.

En el gobierno socialista (1970 -1973) se incrementó el esfuerzo por democratizar el acceso a la educación, considerada como un derecho para el pueblo. Aumentó el interés por estudiar y se estatuyó la gratuidad de la educación superior, para lo cual el Estado asumió el costo de la educación de todas las universidades tanto las dos estatales como las seis privadas existentes a esa fecha. Ello, entre otras razones, implicó un crecimiento anual promedio de un 24,19% de la población estudiantil universitaria.

En el gobierno militar (1973 -1990), inspirado en una política económica neoliberal, se redujo el gasto público en educación superior y consecuentemente se incrementó el valor de los aranceles en las universidades, si bien se generó toda una política de créditos y becas. Se optó por dar un tratamiento similar tanto a las instituciones privadas como estatales siendo todas impulsadas a tener un criterio de administración eficiente y autofinanciada. Es así como se produjo una disminución de la matrícula en especial en las universidades del Estado.

A contar de 1981 la nueva legislación promulgada por el gobierno militar implicó la apertura de nuevas instituciones de distinta naturaleza, pero todas privadas autofinanciadas. Entre estas instituciones algunas han sido menos exigentes en sus condiciones de ingreso permitieron la incorporación a los estudios postsecundarios a una cantidad significativa de jóvenes que no alcanzaban los estándares mínimos de admisión de las universidades tradicionales y que estaban dispuestos a financiar sus estudios. Se produjo entonces un importante incremento en la matrícula de la educación superior generado por el surgimiento de la matrícula en los centros de formación técnica y en los institutos profesionales los que tuvieron un crecimiento anual promedio hasta fines de los ochenta del 12,8% y del 15,2% respectivamente.

Cabe señalar que en 1981 las universidades atendían a 118.978 estudiantes, y que en las carreras técnicas de la educación no formal extrauniversitaria había 61.552 alumnos⁷. Estos últimos explican la demanda que tuvieron inicialmente los CFT que admitieron 33.221 alumnos en 1982 y que ya tenían 76.695 en 1989

Sin embargo, el surgimiento de las universidades privadas nuevas, que requerían un mayor esfuerzo para su constitución no se produjo en forma significativa sino hasta fines de los años 80, mientras que las universidades estatales continuaron reduciendo su matrícula y las privadas tradicionales practicante la mantuvieron constante. Eso explica que el crecimiento promedio anual de la matrícula universitaria fuera de -1,2% para el período 1973 - 1990

Con la llegada del gobierno de la Concertación Democrática en 1990 se produjo nuevamente una inflexión en la evolución de matrícula postsecundaria con una clara tendencia al aumento. Se explica este incremento por un cambio en el comportamiento social, por el creciente interés de estudiar al haberse masificado la educación media con la consiguiente pérdida de su potencial ocupacional, a lo cual se suma el incremento de la oferta educativa del sector privado.

Las tendencias que se han dado a partir del primer gobierno de la concertación (1990 2005) son diferentes para los tres tipos de instituciones de la educación superior. Es así como por una parte los CFT han mostrado en ciertos períodos un decrecimiento de su matrícula, mientras que se ha incrementado la matrícula universitaria

Al focalizar la observación en el nivel universitario se constata un aumento significativo de las nuevas universidades privadas que explican la mayor parte del crecimiento del estudiantado universitario de la década de los 90.

Los datos de matrícula muestran que el mayor crecimiento relativo se produce en las ciencias sociales lo que se explica probablemente por los menores costos que tiene la implementación de carreras en esa área. El mayor decrecimiento corresponde a Educación probablemente por un problema de las bajas expectativas de remuneraciones de los profesores del sistema escolar. En la Tabla 1.7 se presenta la evolución de la matrícula total de pregrado según área de conocimiento.

En síntesis, las tendencias son cambiantes en cada década. Sin embargo el cambio más destacado en la distribución de matrícula por área durante el periodo total en los últimos 20 años es la disminución del área de educación y el incremento en el área de ciencias sociales donde se ubican carreras orientadas al sector de servicios, las que en general tienen bajo costo de implementación.

⁷González Luis Eduardo, Toro Ernesto, Edwards Verónica, Parra Víctor, Baeza María. Tres Propuestas para la Planificación de la Formación de Técnicos para la Era Post Industrial, Santiago, Centro de Estudios Públicos octubre de 1990.

Tabla 1.7 Matrícula Total de Pregrado según Área de Conocimiento

Área	1983	1993	2003	Δ 2003-1983
Agropecuaria	4%	9%	5%	1
Arte y Arquitectura	4%	6%	7%	3
Ciencias Básicas	3%	2%	1%	-3
Ciencias Sociales	7%	13%	16%	9
Derecho	2%	5%	6%	4
Humanidades	5%	5%	1%	-4
Educación	21%	8%	13%	-9
Tecnología	29%	26%	29%	0
Salud	9%	5%	9%	0
Administración y Comercio	16%	22%	13%	-3
Total (%)	100%	100%	100%	-
Total (N)	172.995	309.574	542.580	369.585

Postgrado

En el país se hace la distinción entre el postgrado conformado por los programas de maestrías y doctorados y el postítulo que corresponde por lo general a programas sistemáticos (diplomados) de uno a dos semestres de duración y muy orientados a mejorar la capacidad productivo-laboral.

Resulta interesante consignar que previo a la década del sesenta en Chile, salvo algunos casos excepcionales como el doctorado en Teología ofrecido por la PUC desde la década de los treinta, la actividad de postgrado era más bien informal dado que la formación de los académicos jóvenes estaba estrechamente ligada al trabajo que éstos desempeñaban con profesores destacados de las diferentes disciplinas

El surgimiento de los postgrados esta íntimamente asociado a la expansión de la profesión académica y a la contratación de docentes de jornada completa dedicadas a la universidad que se produjo en Chile junto con los movimientos de reforma a mediados de los años sesenta⁸. La incorporación de un número significativo de docentes - investigadores permitió iniciar líneas de trabajo que con el transcurrir del tiempo se fueron consolidando y ampliando. Muchos de estos investigadores jóvenes salieron a perfeccionarse en entidades de Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania.

Los nuevos académicos formados en el extranjero a comienzos de los setenta, con una concepción más actualizada respecto a los estudios de postgrado, se transformaron en un factor clave en el desarrollo de nuevos programas. Dichos programas se vieron reforzados por un mayor impulso a la investigación.

⁸Este incremento se dio en toda la Región. Por ejemplo, en 1965 existían en América Latina 111 mil profesores en la educación superior. En 1980 eran 608 mil incrementándose en una tasa del 14% anual, superando incluso el crecimiento de la matrícula en el período (González Luis Eduardo, Ayarza Hernán. Política y Gestión Universitaria Santiago, CINDA, 1994.

En concordancia con lo anterior, a partir de los años sesenta el Estado dio un fuerte impulso a la investigación científica y tecnológica que se tradujo en la creación de algunos institutos estatales orientados fundamentalmente al estudio de problemas asociados al desarrollo de la actividad minera y manufacturera.⁹ Junto con ello, el Estado promovió en 1967 la creación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), orientada por un lado, a la formulación de una política nacional de investigación científica y tecnológica y, por otro, a financiar proyectos de investigación en áreas consideradas como prioritarias, tales como las ciencias aplicadas y las ciencias básicas. Posteriormente la Comisión ha tenido una labor fundamental al otorgar becas de postgrado a investigadores jóvenes en el extranjero, y más recientemente en la evaluación de programas nacionales de postgrado y el financiamiento de becas en los programas acreditados.

En los años 80 en Chile y en América Latina se ha diversificado la concepción del postgrado ampliándolo a todos los estudios de cuarto nivel, lo cual ha generado distorsiones en el sistema¹⁰ Dentro de los estudios de cuarto nivel pueden distinguirse diferentes opciones. En primer lugar los postgrados propiamente que deberían estar orientados al perfeccionamiento académico y la formación de científicos, que incluye las maestrías, doctorados y postdoctorados. En segundo lugar los programas de post título y de especialización (en especial en el área médica) que deberían estar orientados al perfeccionamiento para el desempeño profesional. Por ejemplo los programa de formación de orientadores educacionales y las especialidades medicas, En tercer lugar los programas de educación continua destinados al reciclaje de profesionales en servicios como son los programas de diplomados y los certificados de cursos de actualización.

La tendencia mundial es a un incremento de los estudios de cuarto nivel lo cual en el caso chileno se refleja en una diversificación de la oferta y aumento de la matrícula. Además, en el país se denota una confusión en la denominación de las diferentes opciones de los estudios de cuarto nivel, aprovechando por razones de autofinanciamiento el prestigio tradicional del postgrado para programas de postulo o de educación continua. Nuevamente influidos por el modelo Norteamericano cada vez mas se han hecho extensivas las maestrías de orientación claramente profesionalizante, en especial en algunas áreas del conocimiento como el de la administración. Es así como el incremento de la oferta del postgrado no siempre esta respaldada por un cuerpo de investigadores de u adecuado nivel y jornada completa lo que por mucho constituirá una limitante para las nuevas instituciones de un carácter claramente docente.

9 Sarrazin Mauricio Los Programas de Postgrado en Chile. Mimeo, Santiago CONICYT 1998.

10 Esto se explica en parte debido a que en la educación superior de la Región se ha mezclado el esquema británico con el modelo francés. En el primero de ellos el pregrado (undergraduate studies) esta conformado solo por el un bachillerato (4 años) después de los cuales se ingresa a una carrera profesional (Professional studies) (uno o dos años), o al postgrado (graduate studies) la maestría (un o dos años) y el doctorado (cuatro o cinco años). Estos programas pueden tener una orientación más académica o más profesional, en especial para la maestría. En el modelo francés el bachillerato corresponde al termino de la enseñanza secundaria, luego se ingresa a la licenciatura (cinco años) después de lo cual se obtiene, sin estudios adicionales el título profesional, todo ello constituye el pregrado. El postgrado de orientación mas académica corresponde a la maestría o el doctorado de primer nivel (tres años) y después del doctorado de Estado(tres años o más).

Conforme a lo establecido en la ley las únicas instituciones de educación superior facultadas para otorgar los grados de magister o doctor son las universidades. Los programas de magister tienen una duración que oscila entre 1 y 2 años (previa obtención de título profesional y/o grado académico de licenciado) y los programas de doctorado perduran 3 o más años que culmina con una tesis. Sin embargo, no hay restricciones respecto a las condiciones mínimas necesaria para satisfacer los estándares internacionales, en especial los europeos.

En 1996 había en Chile 47 programas de doctorado con una matrícula total de 683 estudiantes y se graduaron ese año 53 doctores.¹¹ Esto indica que se ha incrementado en promedio en un 25% anual la matrícula total y se ha duplicado el número de graduados por año entre 1990 y 1996. En total entre 1982 y 1997 se han graduado 2.450 doctores chilenos de los cuales 400 lo han hecho en programas nacionales, 1.200 en la unión europea y 850 en América del Norte.

En 1994 había en Chile 234 programas de maestrías. En las maestrías también se ha producido un incremento de 11% anual de la matrícula total en el período 1990-1993 y se ha aumentado en un 75% el número de graduados por año para el mismo período. Para consolidar los programas de postgrado en el país a un nivel internacional, es obviamente necesario aumentar la proporción de doctores y maestros. Frente a ello se plantea una doble dificultad. Por una parte la de perfeccionar a los actuales profesores, que en promedio de edad superan los cincuenta años, los cuales se mantendrán en el sistema durante la próxima década y por otra, el requerimiento de contar con personal de mayor nivel académico formal y de preparar los cuadros de recambio. La distribución de la matrícula actual del postgrado por área del conocimiento se muestra en la Tabla 1.8.

Tabla 1.8 Distribución porcentual de la matrícula de postgrado y postítulo por área del conocimiento según tipo de programa

Área	Postgrados		Postítulos
	Maestría	Doctorado	
Agropecuaria	1,9	7,3	1,1
Arte y Arquitectura	3,0	0	0,9
Ciencias Básicas	4,1	48,4	0,8
Ciencias Sociales	12,2	4,6	23,3
Derecho	3,9	1,1	6,2
Humanidades	6,8	14,3	0,2
Educación	28,3	10,0	30,7
Tecnología	7,8	11,7	6,7
Salud	3,0	2,2	11,3
Administración y Comercio	29,1	0,5	18,9
Total (%)	100,0	100,0	100,0
Total (N)	11.676	1.696	10.105

¹¹Mauricio Sarrazin Los Programas de Postgrado en Chile Mimeo. Santiago, CONICYT 1998

Como era de esperar la matrícula tiene el mismo patrón de comportamiento que la distribución de carreras primando para las maestrías el área de administración y comercio seguida por educación y en los doctorados se concentra en ciencias básicas y humanidades.

1.2.4 Financiamiento

El país destina aproximadamente 0,7% del PGB a la educación superior. El país ha estado aumentando de manera importante el valor absoluto de sus aportes a la educación superior. Entre los años 1990 y el 2003, el aporte fiscal a la educación superior ha crecido desde \$ 110 millones en el año 1990 a \$ 239 millones en el año 2003 (en miles de pesos del 2004), lo cual significa una tasa de crecimiento en el aporte fiscal a educación superior en este período de un 117% en términos reales.

Este aporte fiscal a la educación superior se canaliza a través de tres modalidades básicas: 1) el Aporte Fiscal Directo (AFD), que constituye los recursos estatales que se destinan a las universidades tradicionales y que sigue un criterio básicamente histórico; 2) el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que se entrega a la institución por cada alumno que capte y que se encuentre dentro de los 27.500 mejores puntajes de la P.A.A.; y 3) las Ayudas Estudiantiles, conformadas por el Crédito Universitario y diversas Becas para Aranceles.

En relación a los datos sobre financiamiento que se muestran en la Tabla 1.9, es importante destacar que tanto el AFD como las ayudas estudiantiles han crecido en un 73% real y 160% real, respectivamente en el período 1990-2003. Por su parte, el AFI ha caído en términos reales en un 13% en el mismo periodo, pasando a representar un 18% del aporte fiscal a educación superior el año 1990 a sólo un 7% en el año 2003. La disminución del AFI ha suscitado un debate en el cual se dan dos posiciones. Por una parte, quienes se oponen a dicha reducción puesto que este constituye el único aporte que favorece la competencia en el sector al ser la única vía a través de la cual las instituciones no tradicionales pueden acceder a recursos estatales. Por otra, aquellos que concuerdan con esta disminución puesto que los postulantes con mayores puntajes beneficiados con el AFI se asocian a los egresados de establecimientos de educación media de sectores socioeconómicos altos lo cual resulta regresivo para el sistema.

En relación a las ayudas estudiantiles estas han aumentado en términos reales en un 161% en el período 1990-2003, pero se concentran fuertemente en las universidades del Consejo de Rectores. El fondo solidario de crédito tiene en el año 2003 una importancia relativa de un 68% dentro de las ayudas estudiantiles (M\$ 50.168.170 en moneda de 2004) y creció en 77% entre los años 1990 y 2003. Le siguen en importancia las Becas MINEDUC con un 16% (M\$ 12.050.115), becas que se reparten entre las universidades del Consejo de Rectores para alumnos de mérito de escasos recursos, las Becas Juan Gómez Millas con un 7% (M\$ 5.424.998) y las Becas Nuevo Milenio con 3% (M\$ 2.446.080).

**Tabla 1.9 Aporte Fiscal Directo, Indirecto y Ayudas Estudiantiles
(Cifras en Miles de Pesos de 2004)**

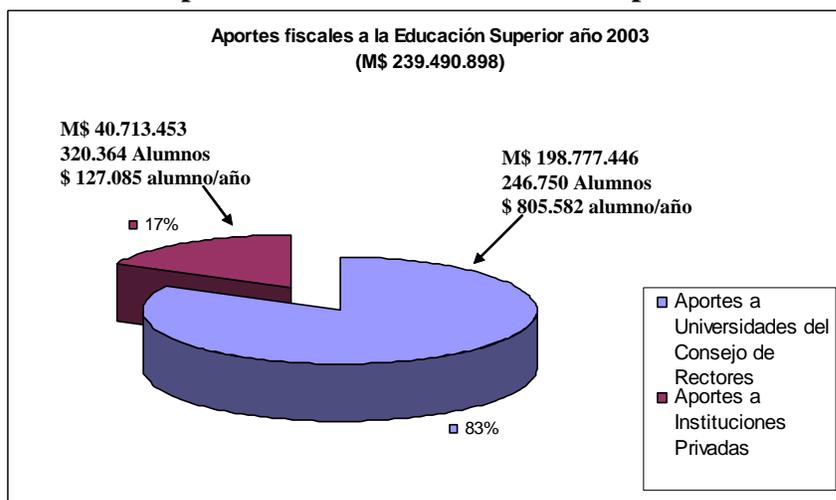
Año	Aporte Fiscal Directo	Aporte Fiscal Indirecto	Ayudas Estudiantiles	Otros*	Total
1990	\$ 61.934.428	\$ 20.016.211	\$ 28.328.075	\$ 0	\$ 110.278.714
1991	\$ 72.816.577	\$ 20.659.047	\$ 26.994.179	\$ 3.427.676	\$ 123.897.479
1992	\$ 80.149.609	\$ 20.672.298	\$ 28.788.137	\$ 7.968.972	\$ 137.579.016
1993	\$ 81.054.219	\$ 20.447.122	\$ 32.351.483	\$ 12.351.130	\$ 146.203.955
1994	\$ 83.641.523	\$ 20.182.425	\$ 30.997.927	\$ 11.130.607	\$ 145.952.482
1995	\$ 87.486.826	\$ 20.142.519	\$ 33.020.633	\$ 18.017.148	\$ 158.667.125
1996	\$ 91.818.299	\$ 19.981.316	\$ 36.208.706	\$ 20.510.627	\$ 168.518.948
1997	\$ 96.506.795	\$ 19.805.539	\$ 39.140.241	\$ 24.898.869	\$ 180.351.445
1998	\$ 98.466.581	\$ 19.493.662	\$ 49.069.172	\$ 28.682.301	\$ 195.711.717
1999	\$ 100.864.705	\$ 19.093.069	\$ 55.717.093	\$ 35.154.847	\$ 210.829.715
2000	\$ 102.575.655	\$ 17.915.098	\$ 61.968.841	\$ 33.794.389	\$ 216.253.984
2001	\$ 103.868.915	\$ 17.730.149	\$ 66.441.038	\$ 37.096.341	\$ 225.136.443
2002	\$ 106.886.320	\$ 17.835.817	\$ 71.579.807	\$ 37.276.459	\$ 233.578.403
2003	\$ 107.337.034	\$ 17.348.274	\$ 73.655.572	\$ 41.150.019	\$ 239.490.898

Fuente: Compendio de Educación Superior en www.mineduc.cl.

Nota la categoría otros incluye al Fondo de Desarrollo Institucional, al Convenio U. de Chile, y a los desaparecidos fondos para Ley 19.200 y para el Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes.

El Gráfico 1 presenta una estimación del aporte fiscal que reciben, directamente a través del Aporte Fiscal Directo e Indirecto o indirectamente a través del pago de los aranceles y matrículas financiados con de créditos universitarios y becas. De este gráfico se hace evidente la inequidad en el acceso al aporte fiscal que tienen las instituciones de educación superior que no pertenecen al Consejo de Rectores, los que reciben un equivalente a \$127.085 por alumno que asiste a estas instituciones (incluyendo los Centros de Formación Técnica) en oposición a los \$ 805.582 por alumno que reciben las 25 Universidades que conforman el Consejo de Rectores.

**Gráfico 1
Aportes Fiscales a la Educación Superior**



Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en www.mineduc.cl

Un aspecto que interesa destacar es que hasta el año 2005 no existía ningún tipo de ayuda estatal para los alumnos que estudian en centros de formación técnica e institutos profesionales,¹² ya que no contaban con acceso a becas para aranceles (salvo algunas becas puntuales como la Milenio) ni al crédito universitario. Esta situación se ha mejorado notablemente mediante una nueva legislación que comenzará a operar en el años 2006 que permitirá a todos los estudiantes del sistema de los quintiles mas bajos acceder a créditos blandos con aval del Estado

1.2.5 Eficiencia interna del sistema

En general la eficiencia del sistema de educación superior chilena es baja. Si se considera como indicador la “eficiencia de titulación” entendida como la proporción de estudiantes que se titula en un año en comparación a la matrícula nueva en primer año, en el tiempo normal correspondiente a una duración estimada de las carreras según el tipo de institución en que se imparten,¹³ se tiene una tasa de 39% para las universidades, 29% para los institutos profesionales y de 54% para los centros de formación técnica.¹⁴

Un análisis más detallado por carrera muestra que hay algunas carreras como Medicina (85%) Odontología (74%) y Pedagogía Básica (71%) que presentan mejores índices, mientras que otras como Pedagogía en educación media (48%) Ingeniería (29%) y Arquitectura (19%) que presentan menores índices.

Una estimación gruesa de las implicancias en costos indica que estos, en comparación con la situación ideal que todos los estudiantes que ingresaran al sistema se titularan en los tiempos estipulados, equivaldría a un 23,5 % del gasto que el Estado realiza en educación superior.¹⁵

Como es sabido, la repitencia y deserción tienen implicancias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; implicancias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros¹⁶; y también importantes consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema en su conjunto. Adicionalmente, quienes no concluyen sus estudios se encuentran con una situación de empleo desfavorable respecto a quienes terminan. Algunos estudios estiman una diferencia de más de un 45%

¹² Además de que estas instituciones no pueden acceder al Aporte Fiscal Directo.

¹³ El indicador esta dado por $E = T(t) / N(t-d)$, donde T es el número de estudiantes que se titula en un año (t), en comparación con la matrícula nueva en primer año, N para el año (t-d) que corresponda según la duración normal “d” de la carrera de acuerdo a la institución en que se imparte. Para hacer el cálculo se estimó la duración promedio de las carreras en cinco años para las universidades (Ues), cuatro para los institutos profesionales (IP) y dos para los centros de formación técnica (CFT).

¹⁴ Ver González Luis Eduardo Uribe Daniel Estimaciones sobre la Repitencia y la deserción en la Educación Superior Chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones En Revista Calidad en la Educación Consejo Superior de Educación Diciembre del 2002 páginas 77 a 90 Todos los datos de este acápite corresponden a dicho artículo.

¹⁵ Se trata de una razón, no de una parte del gasto en educación superior.

¹⁶ Ver Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo: Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace Tres Años de la Educación Media. En Revista de Estudios de la Juventud, Madrid, España, Junio de 1988

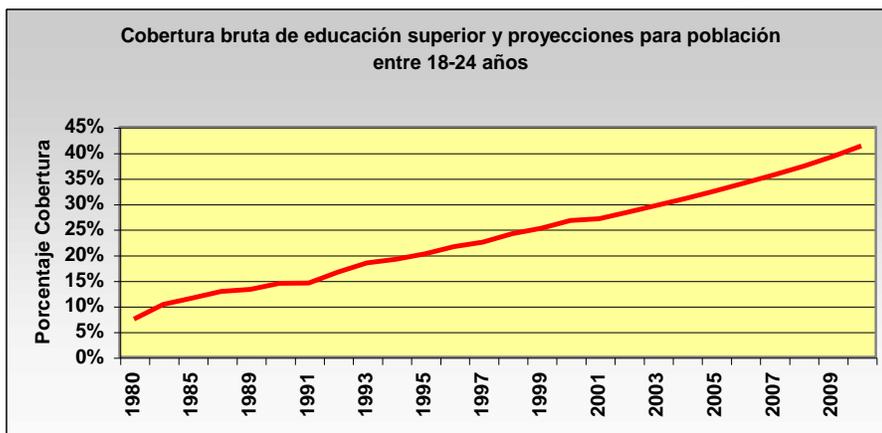
de los salarios a favor de quienes terminan sus estudios universitarios respecto de quienes no lo hacen.

1.2.6 Cobertura Bruta y equidad

Si bien la cobertura bruta en el pregrado es significativa, como puede observarse en el Gráfico 2, y superior al promedio regional es menor a la de países en desarrollo, en especial a Estados Unidos y Canadá donde alcanza tasa mayores al 80%¹⁷. En consecuencia, atendiendo al nivel de desarrollo económico y social que ha alcanzado el país, está claro que continuará incrementándose la matrícula superior en los próximos años.

El proceso de crecimiento de la matrícula ha implicado un cambio en la población estudiantil que ingresa al sistema, que sin bien es todavía una minoría en comparación con la cohorte etárea correspondiente, ha dejado de constituir un grupo de elite y ha pasado a representar al alumnado “normal” que termina su enseñanza media. Las instituciones de educación superior, en especial las más tradicionales, han hecho algunos esfuerzos por enfrentar esta situación. Sin embargo, muchas de ellas no parecen haber tomado debida cuenta de la magnitud de este fenómeno y han continuado con las desarrollando las mismas practicas docentes sin adaptaciones suficientes a la nueva población estudiantil que ya no constituye una élite. Esto es, una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de enseñanza, centrada en la clase expositiva y con profesores que no manejan suficientemente las herramientas pedagógicas actualizadas¹⁸. Quizás esta sea una de las causas por la cual se genera un alto número de repitentes y desertores en las carreras que se ofrecen en el sistema.

Gráfico 2: Evolución de la cobertura en la educación superior chilena



Fuente: <http://www.mineduc.cl>

¹⁷ Ya en el año 1995 en USA la tasa de escolaridad bruta en el nivel terciario alcanzaba al 81%, mientras que en Canadá era del 90,2 % en relación a la cohorte etaria de 18 a 22 años Ver Anuario Estadístico de la UNESCO 1998 paginas 3.41 y 3.36.

¹⁸ Esta situación esta asociada a las dificultades de perfeccionar pedagógicamente a los profesores debido al incremento en la cantidad de docentes en el nivel terciario que pasaron de unos 25 mil a mas de 700 mil a mediados a fines del siglo pasado Ver Luis Yarzabal, La Educación Superior en América Latina Realidad y Perspectivas. En Revista de la Educación Superior, Santiago, Programa MECESUP/MINEDUC, 2000. Pagina 46.

En cuanto a la cobertura, por nivel de ingreso ha habido un incremento en todos los quintiles de acuerdo a cifras de MIDEPLAN basadas en las encuestas CASEN de los años 1990 y 2003, e incluso se espera un decrecimiento en la brecha de cobertura entre el quintil V (de mayores recursos) y el quintil I (de menores recursos) tal como se muestra en la Tabla 1.10.

Tabla 1.10 Cobertura de Educación Superior por Quintil de Ingreso Autónomo per Cápita del Hogar

Año	Quintil					V sobre I Quintil
	I	II	III	IV	V	
1990	4,4	7,8	12,4	21,3	40,2	9
1992	7,8	9,8	13,1	23,6	41,1	5
1994	8,2	12,5	17,0	28,3	48,6	6
1996	8,5	15,1	20,8	32,9	56,0	7
1998	8,7	13,3	23,0	38,8	65,5	8
2000	9,4	16,2	28,9	43,5	65,6	7
2003	14,5	21,2	32,8	46,4	73,7	5

Fuente: MIDEPLAN (www.mideplan.cl).

Es importante destacar que las cifras de cobertura de educación superior del quintil de mayores recursos son comparables a las tasas de cobertura que presentan países desarrollados,¹⁹ sin embargo, la cobertura que presenta el quintil de menores recursos es comparable con la que presentan los países subdesarrollados.²⁰

Los resultados de la Encuesta CASEN demuestran que la relación no es lineal en cuanto a que personas de distintos quintiles asiste a diversos tipos de instituciones, aunque obviamente las universidades privadas concentran principalmente población del IV y V quintil.

Tabla 1.1.1 : Distribución porcentual de la población que asiste a educación superior por tipo de institución por quintil de ingreso autónomo del hogar

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

Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2000, p. 36

¹⁹ De acuerdo a UNESCO (2002), los países desarrollados de Norte América, Europa y Asia presentaban coberturas de 81%, 51% y 42% respectivamente.

²⁰ De acuerdo a cifras de UNESCO (2002) la cobertura de educación superior que presentaban los países de menor desarrollo económico de Africa, Países Árabes, América Latina y Asia/Oceanía eran de 4%, 15%, 20% y 11% respectivamente.

Si bien las universidades del Consejo de Rectores han aumentado sus aranceles, las posibilidades de acceso a crédito estudiantil de sus alumnos permite una distribución algo más plana (Ver Tabla 1.11):

Los datos de distribución por sexo indican que existe bastante equiparidad. En efecto, según datos de fines de los años 90 un 51,8% de los titulados del sistema son mujeres, proporción que es levemente mayor en los Ips y los CFT. Un análisis para las diferentes áreas del conocimiento indica que la mayor diferencia se produce en el área de las tecnologías, donde la matrícula masculina supera en una proporción considerable a la femenina. En cambio, la matrícula femenina es mayor en el área de la administración, la educación, la salud y las humanidades. En el resto de las áreas prácticamente no hay diferencias entre la proporción de hombres y mujeres.

En un estudio reciente desarrollado por la División de Educación Superior en el cual se analizan las cifras de titulados en diez carreras en los últimos 35 años se constata un significativo crecimiento de la oferta de profesionales en algunas carreras a partir de 1992 en adelante como consecuencia de la aparición generalizada de las primeras promociones de profesionales egresados de las nuevas universidades privadas, lo cual conllevará necesariamente en el corto plazo a un ajuste en el campo ocupacional de ciertas profesiones tales como, ingeniería comercial, periodismo y psicología²¹.

1.3 MARCO REFERENCIAL DEL ESTUDIO

1.3.1 Formulación del Problema

Durante la década de 1980 y 1990 los sistemas de educación superior (públicos y privados) experimentaron enormes cambios en todo el mundo como consecuencia de la demanda que se produjo por ingresar a este nivel (Albornoz, 1993; Altbach, 1996; Brunner, 2000; Neave & van Vught, 1994) y como resultado de los programas de ajuste económico estructural (structural adjustment programs) que operaron en muchos países sub desarrollados desde comienzos de los años ochenta (Espinoza, 2002). Al menos tres factores podrían ser asociados con la expansión de los sistemas de educación superior: (i) la creciente complejidad de las sociedades y economías contemporáneas que han estado demandando de manera continua personal altamente calificado (Espinoza, 2000); (ii) las competencias entre distintos grupos socio-económicos por alcanzar credenciales educacionales; y (iii) los esfuerzos hechos por grupos de elite ligados al aparato estatal, a través de iniciativas como el fortalecimiento de programas de ayuda estudiantil, por absorber jóvenes que de otra forma podrían estar en las calles.

La expansión, diversificación y privatización del sistema de educación superior en el mundo, entendido como el establecimiento de nuevas instituciones post secundarias que buscan responder a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad, representan por cierto un tremendo desafío para los gobiernos (Altbach, 1999; Banco Mundial, 2000;

21 González Luis Eduardo, Espinoza Oscar, Uribe Daniel, Carrasco Sebastián, Jiménez Patricia. Disponibilidad y Ocupabilidad de Recursos Humanos con estudios Superiores en Chile. Informe de Avance. Santiago MINEDUC/DESUP enero de 1998.

Brunner, 1993, 2000; De Moura Castro y Navarro, 1999). En esta perspectiva, tanto entidades públicas como privadas se han “privatizado” orientándose a resolver demandas de carácter más privado que las de antaño y que son por cierto más sofisticadas que aquellas de los años 60, tales como: a) el autofinanciamiento institucional (Barr, 1993; Eisemon y Holm-Nielsen, 1995; World Bank, 1994); y b) oferta de programas de post grado, actualización y perfeccionamiento (por ejemplo, estudiantes de CFTs que siguen estudios de actualización en institutos profesionales y universidades) (González y Uribe, 2002). Dicho fenómeno es parte de una tendencia global que ha sido de primera importancia en los últimos 20 años y que continuará caracterizando al sistema terciario en todo el mundo (Kerr, 1994; Mauch & Sabloff, 1995; Morsy & Altbach, 1996; Brunner, 2004).

Tal como ha ocurrido en otras sociedades y sistemas educativos, Chile experimentó una reforma radical en el sistema de educación superior durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. En rigor, la reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento.²² Desde el control estatal al libre mercado fue la dirección de los cambios promovidos por el gobierno militar. Tras una década para la implementación y gracias a la concentración ilimitada de poder, el régimen de Pinochet consiguió reorientar los principios reguladores del sistema post secundario y alinearlos con la agenda neo-liberal. En relación con el régimen de financiamiento (financiamiento institucional y programas de ayuda estudiantil) nuevos mecanismos fueron establecidos en los '80, entre los cuales se cuentan: El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) y un fondo especial para apoyar las actividades de investigación (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT). Asimismo, las universidades transfirieron los costos de la enseñanza a los estudiantes y sus familias mediante un nuevo sistema de crédito universitario que sería instaurado legalmente en 1981 con el fin de promover el régimen de autofinanciamiento por intermedio de la lógica del costo-recuperación institucional (ver Arriagada, 1993; Castañeda, 1986; Lehmann, 1993; Salamanca, 1999). Con respecto a la estructura del sistema terciario dos nuevos sub-niveles serían creados al interior del sistema de educación superior: los institutos profesionales y los centros de formación técnica.

A pesar que la reforma estructural de 1981 fue duramente cuestionada y criticada por la oposición de la época tanto respecto a sus principios de funcionamiento como a la estructura que la reforma determinó, aquellos cambios no han sido cuestionados en su esencia por los gobiernos de Aylwin, Frei y Lagos. No obstante, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia han introducido modificaciones al régimen de financiamiento en particular en lo que concierne a los programas de ayuda estudiantil

²² En 1980, esto es con anterioridad a la reforma estructural que modificó el sistema post secundario, egresaban aproximadamente 120.000 jóvenes de la educación secundaria de los cuales 30.000 conseguían acceder a la educación superior. En otras palabras, 1 de cada 4 egresados de la educación media ingresaba al sistema terciario. En cambio, en la actualidad de los 140.000 jóvenes que egresan de la educación media cerca de 70.000 acceden a la educación superior, sin contar a los rezagados. Mientras la cobertura de jóvenes (cohorte 18-24 años) que accedía a la educación superior ascendía a 7.5% en 1980, dicha tasa alcanzaba a 23.5% en 1998 (Espinoza, 2002; MINEDUC, 2003).

como una forma de paliar las insuficiencias observadas en esta materia en la década de los ochenta y que se contraponían a la lógica de promover equidad en el acceso desde la perspectiva socio-económica y cultural (Allard, 1999; Peraita y otros, 2001). Por ejemplo, con posterioridad a 1991 las administraciones de Aylwin, Frei y Lagos han intentado incrementar la equidad en el acceso al sistema de educación superior mediante la creación de varios programas de becas entre los cuales destacan por su impacto en términos de la población atendida, los siguientes: el programa Mineduc (1991), el programa Juan Gómez Millas (1998), y el programa Nuevo Milenio (2001). Junto con ellos se han creado otros programas de becas de menor impacto (programa indígena, programa para hijos de profesionales de la educación, programa de reparación) y se ha intentado reforzar los Fondos Solidarios de Crédito Universitario inyectando recursos frescos en forma progresiva aunque con dudoso éxito (Espinoza, 2002; Larrañaga, 2002).

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

Los datos de la encuesta CASEN 2000 muestran que en Chile ha existido un importante aumento de la cobertura de la educación superior chilena en el período 1990-2000, donde los quintiles más bajos alcanzan en 2000 los niveles de cobertura que tenían los quintiles inmediatamente superiores en 1990 (MIDEPLAN, 2001; Uribe, 2004). Son los grupos socioeconómicos medios quienes más han incrementado su cobertura de educación superior, y probablemente aquí puede situarse la mayor presión por incrementar las ayudas estudiantiles, por cuanto se trata de personas que no son lo suficientemente pobres como para obtener cobertura completa de los aranceles, ni tampoco tienen los recursos suficientes como para poder costear los estudios sin apoyo externo.

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

Sin embargo, los estudios disponibles muestran que el acceso a la educación superior aún está primordialmente condicionado por el origen socioeconómico de los jóvenes. De

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

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

Sin perjuicio del aumento del acceso al sistema postsecundario de estratos socioeconómicos más bajos que se ha experimentado en los '90 y del impacto de los programas de ayuda estudiantil en el incremento de la cobertura, no existen investigaciones que directamente se hagan cargo del tema. Algunos estudios, por ejemplo Bravo y Contreras (2000), en el marco del test IALS, muestran el impacto de variables asociadas al *background* socioeconómico en los niveles de logro educacional y alfabetización funcional (*literacy and numeracy skills*), sin embargo no apuntan a establecer en qué medida ciertas variables del hogar facilitan o desfavorecen el acceso a la educación superior.

Tomando en consideración los antecedentes previamente expuestos, el presente estudio explora distintas variables que afectan y condicionan el acceso al sistema de educación superior tomando como punto de partida las características de los hogares (variables independientes).

En resumen, las preguntas que esta investigación se propone responder son las siguientes:

- ¿Cómo ha evolucionado el perfil (educativo, ocupacional) de los hogares cuyos jóvenes ingresan al sistema de ES?
- ¿Cómo ha evolucionado el acceso de jóvenes al sistema de educación superior de hogares que tienen similares características en el tiempo?
- ¿Cómo y en qué magnitud las características del hogar inciden sobre el acceso a la educación superior y cuáles han sido las más persistentes en el tiempo?
- ¿En qué medida ha estado asociado el mejoramiento del acceso al sistema de educación superior con el aumento de la cobertura de los programas de ayuda estudiantil en los quintiles de menores recursos?

La primera pregunta apunta a establecer una caracterización socioeconómica y de los hogares cuyos integrantes se han incorporado al sistema de educación superior y su variación en el tiempo. La segunda, está referida a establecer cómo se comporta el acceso

a la educación superior de jóvenes provenientes de hogares con características constantes en distintos períodos de tiempo. Es decir, al establecer un modelo de hogar tipo²³ que tenga las mismas características de ingreso, demográficas, ocupacionales y educacionales se determinará si existen diferencias en el acceso a la educación superior en el tiempo. En relación con la tercera pregunta, esta se enfoca a establecer la medida (magnitud) en que influyen las características del hogar en las probabilidades de acceso a la educación post secundaria. Finalmente, la cuarta pregunta está asociada a determinar si los modelos de hogar tipo muestran comportamientos diferentes ante la presencia de programas de ayuda estudiantil (estímulo).

Este estudio tiene lugar en un contexto especial y en un momento en que el sistema de educación superior de Chile está experimentando continuos cambios los cuales se orientan, por una parte, a consolidar la estructura actual en tres sub-sectores (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), y por otra, a fortalecer su base de financiamiento diversificado. Uno de dichos cambios dice relación con los proyectos de ley de crédito para instituciones privadas sin financiamiento público directo vinculado a mecanismos de aseguramiento de calidad (acreditación de carreras y programas). Luego, si las instituciones no se acreditan no tienen acceso a dineros para proveer créditos estudiantiles.

1.3.2 Marco teórico²⁴

Son principalmente dos perspectivas teóricas las que desde la sociología y la economía pueden explicar el acceso a los sistemas de educación superior. La primera, la perspectiva que podría llamarse *funcionalista*, para el cual el logro educacional es el principal factor de movilidad social y de aumento del ingreso de las personas (Becker, 1964, 1996; Coleman, 1990; Banco Mundial, 2000). Al respecto esta sostiene que en sociedades avanzadas las potencialidades humanas o recursos tienen que ser explotadas al máximo independientemente de la estructura social donde se desarrollen. En este contexto, la expansión de la oferta educativa y la reforma de las instituciones educativas constituyen los ejes cruciales en esta teoría. Por un lado, la expansión educacional y la reforma de las instituciones contribuyen a debilitar la asociación entre los orígenes sociales de los individuos y su nivel de logro educativo. Por otro lado, dichos factores fortalecen la asociación entre logro educativo y las posiciones de clase de los individuos (Goldthorpe, 2003a , 2003b).

Sin embargo, diversos estudios empíricos llevados a cabo en Europa y EEUU demuestran que en los niveles altos de logro educacional existe una mayor independencia entre origen socioeconómico y su condición socioeconómica actual, ocurriendo lo contrario en niveles

²³Ante la ausencia de datos longitudinales, en la investigación se establecieron, utilizando la serie de encuestas CASEN 1990-2003, distintos tipos de hogar que puedan ser comparables a lo largo del período. Esto tiene por objeto establecer si hay diferencias en el acceso al sistema terciario al tener controlada la variable ingreso per cápita de hogar, tomando como unidad de medida la canasta básica definida por MIDEPLAN para cada encuesta (ver sección metodología para un mayor detalle).

²⁴ Extractado de Espinoza, Oscar. (2002). The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of In(equity) in the Chilean Higher Education System (1981-1998). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

bajos de logro educacional, donde el acceso a un status alto está prácticamente reservado a quienes provienen de grupos acomodados (Guzzo, 2002, citado en Goldthorpe 2003a). En la misma perspectiva, algunos representantes de la teoría crítica (Bowles y Gintis, 2002) sostienen que la estructura social de países en desarrollo contribuye a perpetuar y reproducir la desigualdad entre grupos de distinto origen socioeconómico. En consecuencia, una persona de bajos recursos difícilmente podrá acceder a posiciones sociales sustancialmente superiores a las de su origen.

La reproducción de las relaciones sociales es explicada por la teoría de la reproducción social que sostiene que el sistema educacional tiende a reproducir la estructura de relaciones entre la estructura de la distribución del capital cultural y la estructura de la distribución del capital económico y las relaciones de oposición y complementariedad que definen el sistema de instituciones de la educación superior (Bourdieu, 1973). De igual forma, la teoría de la reproducción social sugiere que la distribución de las diferentes clases va desde aquellas que están mejor provistas con capital económico y cultural a aquellas que están más deprivadas en ambos aspectos. Así quienes poseen una profesión son aquellos que tienen altos ingresos y calificaciones y que a menudo pertenecen a la clase dominante además de recibir y consumir una gran cantidad de bienes materiales y culturales. En cambio, los trabajadores de oficina poseen bajas calificaciones y a menudo provienen de la clase trabajadora o clase media recibiendo bajos salarios y consumiendo poco (Bourdieu, 1994).

En una perspectiva más integradora, Giddens (1984) elabora los conceptos de *allocative resources* y *authoritative resources*. Aquí se cuestionan las concepciones de dependencia entre recursos materiales y poder, destacando su naturaleza analíticamente independiente. De la distribución de estos recursos se derivan, por ejemplo, las estructuras de significación y dominación.

Conjuntamente con las distintas concepciones teóricas sobre la movilidad social, el presente estudio se sitúa en la tradición de la teoría crítica que se focaliza básicamente en temas relativos al poder, conocimiento, conflictos, carencia de recursos, control, resistencia, hegemonía y equidad y como ellos se manifiestan en diferentes situaciones (Apple, 1996; Carr & Kemmis, 1986; Giroux, 1983; Paulston, 1977; Popkewitz & Brennan, 1997).²⁵ El propósito de la teoría crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses, y acciones, y cambiar el mundo, no solo describirlo (Adorno, 1973; Habermas, 1971; Horkheimer, 1972; Popkewitz, 1984). En otras palabras, los teóricos críticos tratan de entender las relaciones entre las diversas esferas de la realidad más que

²⁵ La teoría crítica es la tradición filosófica asociada con la Escuela de Frankfurt cuyos orígenes se remontan a la década de 1920. Entre sus primeros cultores se cuentan Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Lowental, Herbert Marcuse y Friedrich Pollack quienes intentaron emplear enfoques interdisciplinarios para estudiar el nexo entre los individuos y la sociedad (Jay, 1973). En años más recientes, algunos teóricos sociales contemporáneos han ampliado y revitalizado las ideas de la Escuela de Frankfurt mediante la creación de una nueva teoría de la acción comunicativa que no se limita exclusivamente a los actos propios del discurso (Habermas, 1984; Ozanne & Murray, 1995). Habermas reemplaza la concepción evolucionista no crítica del Marxismo de un sujeto colectivo emancipador con un enfoque que enfatiza las condiciones para alcanzar acuerdos intersubjetivos acerca de metas emancipadoras (Antonio, 1989; Benhabib, 1985; Habermas, 1987; Wolin, 1987).

reducir toda la sociedad a la dinámica de la economía (Dubiel, 1985; Kellner, 1990). Más aún, la teoría crítica es un esfuerzo que busca combinar las investigaciones empíricas, la tarea de la interpretación, y una crítica de la realidad (Giarelli, 1992; Watkins, 1995).

Desde la perspectiva de la teoría crítica, se asume que las relaciones sociales en educación y otros sectores se caracterizan por la presencia de conflictos y contradicciones. En efecto, los teóricos críticos sostienen que los sistemas educacionales, particularmente en aquellas sociedades donde priman los modelos de libre mercado, están involucrados en la reproducción y el cambio de las relaciones de clase y no pueden ser entendidos simplemente como si éstos permitieran la sumatoria de los efectos de la enseñanza sobre cada individuo que resulte en un impacto social determinado (Bowles & Gintis, 1976). De acuerdo a la teoría crítica en todas aquellas sociedades que tienen una economía de libre mercado la función primaria de la educación es reproducir las relaciones sociales de la sociedad. Sin embargo, el postulado previo también es válido para el caso de Cuba y otros regímenes de corte socialista.

Por otra parte, en los últimos 30 años la teoría del capital humano se ha constituido en el referente teórico más influyente entre los economistas y, por ende, entre las agencias financieras (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.). Básicamente la teoría del capital humano concibe que el conocimiento y las habilidades son los principales resultados que alcanzan los individuos como consecuencia del proceso educacional (Lauglo, 1996; Samoff, 1996). En ese escenario, la teoría del capital humano ve a la educación como una inversión en la futura productividad de parte de la sociedad y de los individuos. Los retornos de esa inversión son medidos a través de las ganancias obtenidas por los individuos durante su vida productiva para lo cual se utilizan los análisis de tasa de retorno (Becker, 1964, 1996; Schultz, 1961, 1981). Sin embargo, la educación no puede ser vista como una cuestión homogénea respecto de la cual la gente tenga más o menos. En efecto, la educación formal no es similar para todas las personas y las diferencias no son diferencias individuales al azar. En casi todo el mundo, la educación formal recibida por los pobres difiere de aquella recibida por los sectores de mayores ingresos. Así la diferencia en la educación formal recibida no sólo radica en que los ricos reciben mejor educación (esto es, conocimientos, información y comprensión) sino que además radica en los términos de la naturaleza de lo que es aprendido y cómo esto es aprendido (Carnoy & Levin, 1985, Carnoy & McEwan, 1997; MacEwan, 1999). Más aún, se podría sostener que la perspectiva de la teoría del capital humano es unidimensional dado que no considera factores sociales, culturales ni mucho menos geográficos que a la postre también contribuyen a definir las motivaciones, expectativas y actitudes de los estudiantes. De ahí que para subsanar estos vacíos se ha optado por considerar la teoría de la reproducción social como un referente válido para conducir y enmarcar el análisis de la presente investigación.

1.3.3 Discusión bibliográfica

Conceptualizaciones y Enfoques acerca de la Movilidad Social

Desde comienzos del siglo XX se ha debatido la articulación existente entre sistemas de movilidad social y sistemas económicos. La naturaleza de esta relación se examina en los estudios pioneros sobre movilidad social en Estados Unidos (Sorokin, 1927) y se amplía posteriormente al resto del mundo industrial de occidente (Lipset y Zetterberg, 1959). En los años 60 el análisis de la movilidad social se asociaba con comportamientos políticos y procesos de constitución de actores sociales (Pinto 1970, Raczynski 1973, Lipset/Bendix 1963, Germani 1963).

A partir del decenio de 1970, la mayor parte de los trabajos sobre el tema gira en torno a la llamada “hipótesis FJH” (Featherman, Jones y Hauser), que afirma que los sistemas de movilidad social de las sociedades industriales occidentales son sustancialmente fluidos y homogéneos. Dicha discusión da lugar a un enfrentamiento crucial entre los sociólogos liberales y los materialistas. Para los primeros, la estructura económica industrial y postindustrial basada en el mercado, por sí misma y con mayor razón gracias a las reformas de los mercados, acarrea una ampliación relativamente constante de las oportunidades de movilidad social. Es decir, una igualación de las oportunidades (Featherman, Jones y Hauser, 1975). Los segundos, que sostienen una diversidad de posiciones, coinciden en afirmar que dicha tendencia no existe (Goldthorpe, 1987; Erickson y Goldthorpe, 1992; Haller, 1990). Así pues, en estos análisis es crucial la noción de una relación estrecha entre el sistema económico y el sistema de movilidad social.²⁶

La literatura que se refiere a temas de movilidad social enfatiza los vínculos entre origen social, movilidad y mérito. Por una parte, una corriente, que se podría denominar como clásica es la credencialista, circunscribe la discusión a las relaciones entre origen social y situación ocupacional, intermediada básicamente por el logro educativo (Bell, 1980; Boudon, 1974; Bourdieu, 1994; Collins, 1979; Halsey, 1973). Dicha corriente sostiene que el logro educacional y, específicamente, la adquisición de credenciales o certificados son un medio que perpetúa las desigualdades sociales. Por otra parte, la teoría del capital humano plantean que la acumulación de conocimientos está asociada con una mayor tasa de retorno (Becker, 1964; Schultz, 1961, 1981).

La discusión más actual, haciéndose cargo del modelo credencialista incluye como elemento explicativo central las conductas de los empleadores, en lo que se conoce como teoría del *signalling*, donde el logro educacional expresado en credenciales constituye un dato básico para los empleadores a la hora de decidir una contratación y determinar un salario (Jackson, 2001, 2002; Van de Werfhorst, 2002; Weiss, 1995). Esta perspectiva

²⁶En América Latina que ha transitado de un modelo de acumulación (orientado hacia el mercado interno) que produjo la urbanización, el crecimiento y el desarrollo de la región a otro modelo que en términos generales se ha traducido en un deterioro del crecimiento económico y de la capacidad del Estado para manejar las nuevas circunstancias internacionales, y en la acentuación de la desigualdad económica y social.

tiene la ventaja de otorgar un rol relevante a las decisiones de los empleadores, cuya conducta no tiene mayor sentido en el enfoque clásico.

El concepto de movilidad social se refiere a un cambio de posición en la estructura social el que se asocia a diferentes recompensas y grados de prestigio social. A su vez, el concepto de movilidad social también puede vincularse a otras conceptualizaciones que merecen ser destacadas. Por una parte, se presenta el concepto de movilidad de clase, el cual encierra la referencia a un cambio en la estructura ocupacional. Por otra parte, la movilidad ocupacional se refiere a un cambio de ocupación a lo largo de la trayectoria vital.

De igual manera, la movilidad social puede concebirse como el desplazamiento de un individuo de un estrato social a otro, ya sea superior o inferior. Una sociedad puede tener estratos abiertos si existen grandes posibilidades de movilidad social, es decir, de ascender rápidamente en los niveles de la estratificación social, o de estratos cerrados sino hay tal posibilidad; por ejemplo, profesionales que persiguen elevados ingresos puede desplazarse a un estrato superior, en sentido inverso, un pequeño empresario, si su negocio quiebra con grandes pérdidas económicas, puede descender a un estrato inferior. Como se ha indicado, diversos factores contribuyen para determinar las posibilidades de que exista movilidad en una sociedad, como son la educación del individuo, su sexo, raza y su ocupación o la de sus padres.

Desde otro punto de vista, se podría decir que el concepto de movilidad social “describe el cambio temporal de las posiciones de las personas en la estructura social jerárquica y explora los determinantes de este cambio” (Torche & Wormald, 2004). La movilidad puede darse en forma ascendente o descendente dentro de la estructura de una sociedad, por lo cual las teorías que explican la movilidad social se encuentran relacionadas a las teorías de clase.

En este contexto, se denomina movilidad vertical a los movimientos ascendentes o descendentes en la jerarquía de un sistema de estratificación dado. Lógicamente, la movilidad es ascendente si el desplazamiento se dirige hacia posiciones sociales superiores a las del origen del movimiento y es descendente si la dirección del cambio conduce a posiciones inferiores a las de partida.

Junto a la movilidad vertical, se suele distinguir la movilidad horizontal, que alude a los desplazamientos territoriales o geográficos, es decir, a los cambios de ciudad, región o vecindario. También se asocia a los cambios de ocupación de una persona, siempre y cuando su estatus social no resulta afectado por ese cambio ocupacional. Así, la movilidad horizontal consiste en el desplazamiento de los individuos a lo largo de su mismo nivel social; por ejemplo, cuando un individuo trabaja como peón de albañilería ganando un salario mínimo, y posteriormente cambia su ocupación por la de obrero por el mismo salario, realiza una movilidad horizontal. En efecto, se ha dado el desplazamiento de un trabajo que requería poca calificación a otro con igual nivel de habilidad.

En muchas ocasiones, ambos tipos de movilidad –vertical y horizontal – se producen de forma conjunta, pero esta coincidencia empírica no debe borrar la distinción analítica entre las dos formas.

Las teorías de la estratificación se ocupan principalmente de la movilidad vertical y dado que los mejores indicadores de la posición social son las categorías ocupacionales, el estudio de la movilidad social se basa en muy amplia medida en la observación detallada de los cambios de situación laboral.

A medida que las sociedades se transforman, es posible observar que la movilidad social también va adquiriendo nuevos patrones. A partir de ello, existen diversas formas de entender la movilidad, las cuales están supeditadas al tipo de medición. Dos maneras de comprender los movimientos en la estructura social son las siguientes:

a) La movilidad intergeneracional que examina la relación entre las circunstancias actuales de las personas y aquellas de las que provienen. El foco podría estar en la relación entre los ingresos de los padres y los niños o en la clase que un individuo ocupa y la clase en la cual ella o él crecieron (Breen, 2004).

b) La movilidad intrageneracional que estudia el cambio de circunstancias durante la propia vida (laboral) de un individuo. Una estrategia muy común aquí es el análisis de la relación entre la clase social del primer trabajo y la del trabajo actual, pero muchos estudios de movilidad de clase intrageneracional son más sofisticados que esto, buscando modelar las trayectorias detalladas de la carrera de la persona (Breen, 2004).

Los estudios empíricos, en general, relacionan claramente las trayectorias laborales con la procedencia socioeconómica y el logro educacional de los padres, tanto para efectos de la movilidad intra e intergeneracional (Anisef et al., 1999), como en el estudio de la exclusión y el desempleo juvenil (Bynner, 1999): en general, aquellos que poseen un menor *background* socioeconómico son los que tienen los problemas. Otros estudios han mostrado que los beneficios sociales de la educación se pueden trasladar a varios ámbitos: mayor logro ocupacional (fundamentalmente por contar con herramientas para enfrentar el desempleo), mejor preparación para la adquisición de nuevas competencias, mejores condiciones de salud y baja vulnerabilidad. Incluso se constata que los hijos de quienes han accedido al nivel terciario tienen, comparativamente, mejores condiciones educacionales y menos problemas de aprendizaje (Bynner & Egerton 2000, sobre la base de estudios longitudinales en el Reino Unido).

Los estudios de movilidad y estratificación han establecido tres tipos de procesos que inciden en la transformación de la estructura de oportunidades: productivos, demográficos y migratorios (Filgueira, 2001).

Los conceptos de movilidad social y la desigualdad tienden a confundirse, sin embargo, son totalmente diferentes ya que “la desigualdad describe la distribución de recursos en un momento determinado del tiempo, mientras que la movilidad mide movimientos

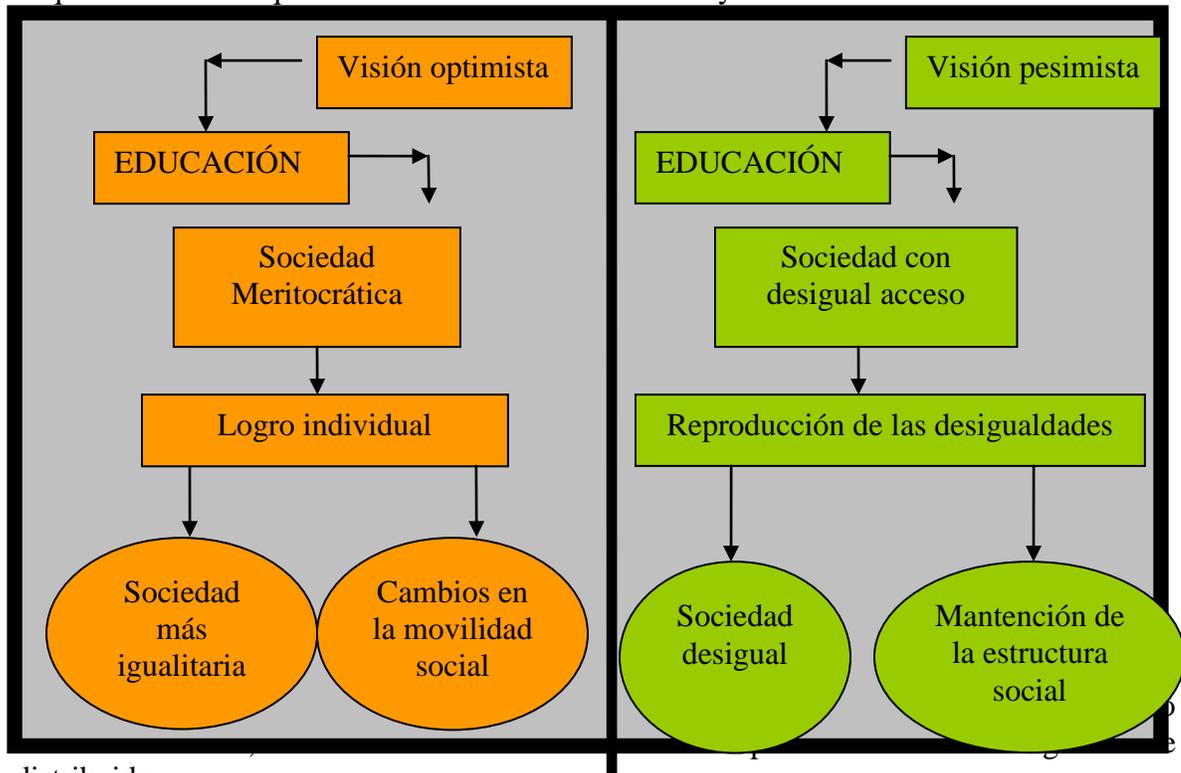
individuales en dicha distribución a través del tiempo” (Torche, 2004: 1). A pesar de ello podrían verse como fenómenos relacionados y vinculados en las sociedades.

Según Torche (2004) las teorías que vinculan movilidad y desigualdad son dos, por un lado la teoría de los incentivos que señala que la motivación para lograr movilidad es proporcional al nivel de desigualdad social. Consecuentemente, en las sociedades menos estratificadas el incentivo para moverse en la escala social sería menor. Por otro lado, la teoría de los recursos señala que a mayor movilidad, mayor será la distancia en términos de capital humano, financiero, cultural y social entre los distintos orígenes sociales. Luego, en sociedades con alta desigualdad, los incentivos de movilidad son altos para todos, pero los recursos necesarios para actualizarlos están desigualmente distribuidos. El estudio realizado por Torche concluye que la movilidad en Chile se asocia más a la perspectiva de recursos.²⁷

Existen en la actualidad dos teorías que relacionan la educación con la movilidad social las cuales difieren en sus supuestos: la teoría del capital y la teoría crítica-reproduccionista. Las preguntas centrales del primer enfoque teórico vinculado al paradigma economicista giran alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos. De acuerdo a la explicación que provee la teoría del capital humano, dichas diferencias serían la expresión de distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estaría en función de los años de escolaridad (Tedesco, 2003). Algunos de los exponentes de este paradigma son, por ejemplo: Blaug y Becker. La segunda denominada crítica-reproductivista tiene una visión más pesimista en donde la educación sería una herramienta de reproducción de las desigualdades (Bourdieu, Passeron, Althusser, Establet). En el siguiente esquema se pueden observar ambas visiones.

²⁷La autora señala que los estudios debieran tomar en cuenta el patrón del fenómeno y no los niveles. Si el foco se centra en el patrón se obtiene que Chile es desigual, porque la elite concentra una alta proporción del ingreso nacional.

Esquema N°1. Enfoques teóricos relativos a educación y movilidad social



distribuido.

Tal como plantea Atria, *“la estructura de oportunidades se encuentra determinada por factores tales como la inserción en la estructura ocupacional laboral y el acceso a la educación que es clave para la obtención de competencias y calificaciones laborales. En general estos dos factores están positivamente relacionados con la movilidad social ascendente, pero actúan también como mecanismos de reproducción de las desigualdades en el perfil de la estratificación social”* (Atria, 2004: 38).

Por otra parte, diversas teorías han señalado que el origen social de los sujetos se transforma en una variable esencial en los logros educativos de los individuos. Bourdieu y Passeron, por ejemplo, han señalado que *“la cuantía y la procedencia de los recursos económicos y, en consecuencia, el grado de dependencia de la familia, separan a los estudiantes de un modo radical según su origen social”* (Bourdieu & Passeron, 1964: 9). En este sentido, se observa que a pesar de que se enseñe el mismo currículo a jóvenes de diversos orígenes sociales los resultados son diferentes persistiendo así las desigualdades sociales.

Dicho fenómeno se asocia al capital cultural de los sujetos. En efecto, *“el éxito depende, en parte, del capital cultural que se disponga, adquirido en la socialización primaria en el seno de la familia, fundamentalmente por dos razones: a) el capital cultural está desigualmente distribuido entre las clases; b) el sistema educativo por la cultura en que se basa y los modos de transmitirla que utiliza reproducen la desigual distribución”* (Santillana, 1983). En este sentido, los individuos que provienen de hogares con mayor capital cultural logran mayores niveles educacionales.

A su vez, el origen social de los sujetos incide en el tipo de educación recibida, más específicamente, se puede señalar que la educación se encuentra desigualmente distribuida en términos de calidad. Tal como señala Facundo “*la calidad de la educación está en función de la clase social, siendo de mayor calidad aquella educación que se imparte en las clases y capas altas de la clase social, mientras la calidad desciende a medida que es más bajo el estrato o la clase*” (Angel & Facundo, 1989: 8). Ambos fenómenos- la heterogeneidad de los estudiantes y la desigual distribución de la calidad de la educación- producen una estructura sesgada que favorece a los sectores más altos de la sociedad, ya que son los jóvenes de dicha clase los que se encontrarían aprovechando de manera más substancial las oportunidades que ofrece el sistema educativo.

Teoría de la Estratificación Social

En relación con la teoría de la estratificación social es posible identificar dos grandes enfoques: el marxista y el funcionalista. Para el enfoque marxista, la posición social se plantea respecto de la propiedad de los medios de producción, por lo tanto el eventual cambio de posición se manifiesta como capacidad de romper o reproducir la estructura de dominación. De esta forma, el éxito en la lucha del proletariado podría entenderse como un caso de movilidad social ascendente. En esta perspectiva, la hipótesis más fuerte es que la barrera para la movilidad se produce precisamente en el acceso a la propiedad de medios de producción.

Para la explicación funcionalista los individuos ponen en juego sus recursos con miras al logro de un status determinado, particularmente en la jerarquía ocupacional. En esta perspectiva, habría una mayor igualdad de oportunidades y una orientación más bien racional de la acción individual. Dos ideas constituyen el núcleo de la perspectiva funcionalista: (1) el orden social se fundamenta en un consenso básico respecto a los valores fundamentales que comparten los miembros de la sociedad; y (2) las instituciones cumplen funciones esenciales para la supervivencia del sistema social.

Las teorías funcionalistas de la estratificación sostienen que las desigualdades sociales proporcionan una estructura de incentivos en virtud de la cual los más capacitados ocupan las posiciones más importantes para la supervivencia del sistema, lo que redundaría en beneficio de todos. A causa de las ventajas que reporta al sistema en su conjunto, existe un amplio consenso respecto a la importancia de las diferentes posiciones sociales y a sus correspondientes niveles de recompensa. En este enfoque, la sociedad aparece dividida en *estratos* que (1) se relacionan entre sí a través de la división funcional del trabajo; (2) aparecen ordenados en función del prestigio; y (3) en modo alguno tienen intereses antagónicos, puesto que todos ganan con la supervivencia del sistema. Así pues, las teorías funcionalistas de la estratificación se sitúan en las antípodas de la posición marxista, ignorando los elementos de conflicto entre las clases y acentuando la interdependencia y la complementariedad funcional de los distintos estratos.

Ambas teorías presentan ventajas y limitaciones. Por una parte, la teoría marxista tiene la ventaja de que puede dar cuenta de las posibilidades de movilidad entre diferentes clases,

sin embargo, al estar pre-definido a dicho tipo de análisis se vuelve poco sensible a incorporar otros factores relevantes en la movilidad social como pueden ser género, etnia, etc. Por otra, la teoría funcionalista permite dar cuenta de las variables que afectan la movilidad social en términos agregados, sin embargo, sólo puede ofrecer una imagen agregada de los efectos promedio de ciertas variables, siendo menos capaz de incorporar al análisis la variabilidad de contextos en el mundo social.

En general, ambas perspectivas se traducen en una cierta conceptualización acerca de la movilidad social que no incorpora la perspectiva subjetiva. Ya sea una definición como clase o como jerarquía ocupacional, se trata de pre-definiciones que no consideran las perspectivas de los propios sujetos.

Una visión distinta se encuentra representada por el sociólogo británico Goldthorpe, representante neoweberiano del análisis de clase, quien construye a partir del análisis de la teoría de estratificación social una nueva clasificación de ocupaciones basada en una escala de deseabilidad general. La agrupación de las distintas ocupaciones incluye como componentes principales de la posición de clase las dimensiones de la situación de mercado – fuentes y niveles de ingresos, seguridad económica y oportunidades de mejora económica – y situación de trabajo – ejercicio o exclusión de la autoridad y control del proceso de trabajo -, y lo que denomina el status del empleo, en virtud del cual se pueden distinguir, dentro de una misma categoría ocupacional, los simples empleados de los trabajadores autónomos o de los capataces. Goldthorpe distingue siete categorías de ocupaciones que agrupa en tres grandes clases: la clase de servicio, integrada por grandes propietarios y directivos de las empresas, profesionales, administrativos y funcionarios; las clases intermedias a las que pertenecen los empleados no manuales de la administración y el comercio, los pequeños propietarios y los técnicos de baja graduación y los supervisores de los trabajadores manuales; y las clases trabajadoras, que reúnen a los trabajadores manuales, tanto cualificados como semicualificados, y no cualificados.

La teoría de la Estratificación Social ubica a los individuos en determinados estratos, de acuerdo con la recompensa y reconocimiento de la sociedad por capacidades o cualidades personales; sin embargo, la realidad objetiva se impone de manera desigual a los postulados de esta teoría. En sociedades como la mexicana, la asignación de estatus y roles no se realiza exclusivamente de acuerdo con las capacidades individuales, sino que intervienen otros criterios para realizar esa designación, amiguismo, compadrazgo, servilismo, corrupción, etc. por lo tanto, no siempre los puestos superiores están ocupados por los mas capacitados, ni los puestos inferiores por los menos capacitados.

La teoría de la estratificación social pretende que todos los individuos parten del mismo punto para desarrollar sus cualidades personales. En realidad, los individuos parten de puntos diferentes que tienen que ver con el nivel socioeconómico en que nacen: un nivel superior permite a algunos una preparación óptima al acceder a universidades y estudios de postgrado, inclusive en el extranjero; conocer y desarrollar amistades influyentes, asistir a lugares exclusivos, etc., mientras que los individuos de niveles socioeconómicos inferiores no tienen acceso a oportunidades similares.

Asimismo, señala que la optimización de las cualidades del individuo le exige un despliegue de esfuerzo y voluntad, así como una lucha cerrada contra todos los obstáculos que se le presentan. El mayor obstáculo son los intereses de los demás individuos, lo cual provoca la lucha entre ellos; sin embargo, esta competencia se funda en una relación desigual que se explica por el también desigual punto de partida inicial.

Las implicaciones racistas de esta teoría son evidentes al sostener que la competencia asegura el triunfo de los mejores, y que estos son mejores por naturaleza; así se justifica el argumento de la desigualdad natural de los individuos y, por consiguiente, de los grupos, etnias o razas y el de toda forma de dominación, explotación u opresión.

Otras implicaciones que se desprenden de La teoría residen en que la justificación de la explotación económica capitalista y del dominio político e ideológico de la sociedad por la burguesía se explica en función del mito del mérito social. Para ello es necesario que lo que el poder, prestigio y privilegio alcanzados por algunos individuos en la sociedad, se consideren como la recompensa legítima de las capacidades naturales individuales, también se contemple como una contribución necesaria al servicio de la comunidad. De tal suerte que los demás tenderán a creer que al miseria, el desprecio y la impotencia que les corresponde en el reparto de la riqueza social son una justa remuneración y por sus modestas cualidades en el desarrollo de la sociedad.

Los teóricos de la estratificación social consideran que en la sociedad burguesa no pueden ni deben existir las clases sociales tal y como se plantea en la teoría marxista. Solo existen –señala– escalas con niveles de éxito individuales que reflejan la desigual distribución de la riqueza debido a las distintas capacidades individuales. En consecuencia, niegan el antagonismo y la lucha de clases, porque toda contradicción la consideran como un conflicto entre intereses personales opuestos entre individuos que persiguen sus propios objetivos. De esta forma, las relaciones individuales ocultan las verdaderas relaciones que se dan en las clases sociales, y tienden a justificar la opresión y dominio de unos cuantos sobre la colectividad.

*Equidad, igualdad de oportunidades y acceso*²⁸

En la mayoría de los países una fracción del costo de asegurar el acceso a la educación superior es asumido por la sociedad y el resto por los individuos. La forma en que aquellos cargos o costos son divididos determina de manera significativa quien puede o no puede acceder al sistema. En este sentido, en el ámbito académico, el debate entre diferentes actores ha girado en torno a tres opciones, claramente diferenciadas, para mejorar los mecanismos de financiamiento institucional, así como los programas de ayuda estudiantil: a) el financiamiento basado en los ingresos de los estudiantes y sus familias (Albrecht & Ziderman, 1992, 1995; Banco Mundial, 2000; World Bank, 1994), que en teoría debiera

²⁸ La discusión en torno al tema de la equidad en el acceso fue extractada íntegramente de Espinoza (2002). Para quien desee profundizar en torno a los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades y la relación de estos conceptos con los distintos estadios del proceso educativo se sugiere revisar Espinoza (2007), Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of Different Stages of the Educational Process. En *Educational Research*, London, England (En imprenta).

promover un aumento de los niveles de equidad en el acceso y estimular un aumento progresivo del aporte de las familias y de los propios estudiantes para costear los estudios (Johnstone, 2002; Johnstone y Shroff-Mehta, 2001; Salmi, 2001; Vossensteyn, 2001); b) el régimen de arancel diferenciado que predominó en Chile hasta 1981 y que se basaba en los méritos y los antecedentes económicos familiares y en teoría incrementaría la equidad en el acceso al sistema y promovería la movilidad social dado que reduciría la exclusión del sistema terciario de estudiantes académicamente adelantados pero económicamente desaventajados (Arriagada, 1989, 1993); y c) el régimen de créditos basados en ingresos contingentes que permitiría en teoría reducir el nivel de subsidios recibidos por los grupos de altos ingresos e incentivaría la aceptación de créditos entre los estudiantes de bajos ingresos (Schiefelbein, 1990, 1999; Jara, 2001).

Ahora bien, para que exista equidad se requiere que el acceso a la educación superior sea extendido a tantas personas como sea posible, y quizás a todos los que deseen proseguir estudios de esta índole sin importar las condicionantes que existan en el medio para acceder al sistema. Pero promover aquello iría contra una de las funciones básicas de la universidad contemporánea que consiste en servir como filtro en la identificación de aquellos que supuestamente son los más talentosos y, por ende, los más capaces para asumir posiciones claves en el mercado laboral u otros roles en la sociedad. En este escenario, el acceso a la educación superior (así como la persistencia y los logros) ha sido estudiado en términos muy generales desde diferentes perspectivas. Aquellos que adoptan la perspectiva crítica consideran que el acceso desigual deriva no de las ineficiencias en el desarrollo de una economía de libre mercado, sino que es consecuencia directa del funcionamiento del sistema capitalista (Arriagada, 1989, 1993; Carnoy 1976a; Samaniego, 2001) lo que genera relaciones desiguales entre grupos sociales dentro de las sociedades modernas (Bowles & Gintis, 1976) y relaciones de dependencia entre los países desarrollados y sub desarrollados (Carnoy, 1976b; McEwan, 1999).

En cambio, algunos académicos han abordado el tema del acceso desde la perspectiva del equilibrio o funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior obedece a las diferencias en la habilidad de los individuos (habilidades cognitivas e intelectuales) y la motivación (Gardner, 1983; Hernstein & Murray, 1994; Sternberg, 1985, 1988) o de prejuicios menores o ineficiencias en los sistemas educacionales y económicos (Blomqvist & Jiménez, 1989; Cáceres & Chávez, 1995; Camhi & Latuf, 2000; Crossland, 1976; Gutiérrez, 1995; Jiménez, 1986; Johnstone & Shroff-Mehta, 2000; Larrañaga, 1992, 1999; Lehmann, 1990, 1993; Ministerio de Hacienda, 1999a, 1999b; Psacharopoulos & Woodhall, 1985; Salmi, 1991b; Waiser, 1990).

Para el caso particular de Chile la mayoría de los análisis de carácter funcionalista relativos al acceso ignora la relación entre dicho fenómeno y las políticas gubernamentales sobre el particular. Asimismo, los análisis se presentan en la mayoría de los casos en contextos aislados (por ejemplo, en Larrañaga (1992) se caracteriza aunque de manera muy sucinta cual es el nivel socio-económico de la población que asiste a instituciones de educación superior en Chile basados en datos de la encuesta CASEN), crítica que también es extensiva para otros estudios de similares características, incluyendo: Beyer, 2000; Camhi & Latuf, 2000; Larrañaga, 1999; Waiser, 1990) o proporcionan evidencia de menor

alcance o proyección lo cualno permite comprobar ni desmentir si las condicionantes o determinantes que han estado afectando el acceso al nivel terciario persisten o han ido variando en el transcurso del tiempo.

Pero ¿qué es lo que diferencia a este estudio de aquellos divulgados en la última década?. Son varios los elementos que permiten diferenciar este estudio de otros pudiendo destacarse en un primer momento los siguientes: (i) la presente investigación combina métodos de recopilación de información y técnicas de análisis de carácter cuantitativo y cualitativo; (ii) la presente investigación integra características inherentes a los hogares y estímulos externos (programas de ayuda estudiantil) para explicar el acceso a la educación terciaria ; y (iii) la presente investigación se hace cargo de la movilidad intergeneracional al proponer el estudio de un grupo etéreo delimitado cuyas características ocupacionales están claramente establecidas en tanto que se desconoce su origen socio-económico.

Sin lugar a dudas, por su orientación, un estudio de esta naturaleza podría ser utilizado en el futuro diseño de políticas relativas al acceso con el fin de corregir posibles limitaciones y deficiencias, así como para obtener una mejor caracterización de su segmento objetivo.

El permanente debate entre distintos actores sociales, incluyendo estudiantes, académicos, administradores, ex y actuales representantes de gobierno y, la comunidad en general respecto de la factibilidad de mejorar aspectos relacionados con los mecanismos de financiamiento para el sistema terciario que redunden en un acceso más equitativo constituye por sí solo un factor sumamente importante al momento de formular la presente propuesta.

El término “equidad” puede ser asimilado con distintas metas (Equidad para iguales necesidades, equidad para capacidades iguales y equidad para un logro igual) y estadios del proceso educativo (Recursos, acceso a educación de calidad, sobrevivencia, logros y resultados) tal como se explicará en los párrafos siguientes. Más aún, a nuestro juicio, para que exista real “equidad” en términos de acceso, sobrevivencia y resultados, idealmente, se deberían cumplir algunas condiciones mínimas, tales como las mismas posibilidades de:

- a) **Acceder** a la educación superior, independientemente del género, etnia o disponibilidad económica
- b) **Avanzar o “sobrevivir”** en la educación superior: lo cual implica que debieran darse condiciones en la educación superior que garantice una educación de calidad que permitan resultados de aprendizaje adecuados en tiempos cercanos a la duración teórica establecida en los planes de estudio.
- c) **Insertarse en el mundo laboral y recuperar su inversión en educación superior**, esto es, los graduados de diversas instituciones debieran tener las mismas posibilidades de insertarse en el mundo laboral y alcanzar puestos adecuadamente remunerados y atractivos.

En la actualidad, las cifras muestran que ni siquiera existe “equidad” en el acceso (Espinoza y González, 2007) y, por ende, tampoco la hay en cuanto a sobrevivencia ni inserción laboral. En efecto, las personas de sectores desventajados (por razones socioeconómicas, de género o etnia) que llegan a postular 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 sino también, generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a través de toda su trayectoria educativa. Así, efectivamente podrían llegar a postular y luego, ingresar, aquellos con mayores capacidades de aprovechar esa oportunidad educativa.

Durante las últimas cuatro décadas han habido distintas controversias al momento de discutir en torno a los conceptos de “equidad” e “igualdad”. Más aún, en los debates sobre la justicia distributiva con frecuencia el concepto “equidad” es usado como un sinónimo de “igualdad” (Warner, 1985). Dichos conceptos con frecuencia son invocados por analistas de políticas, responsables de la toma de decisiones tanto a nivel de gobierno como del sector privado, autoridades de gobierno y académicos, en orden a justificar o criticar la asignación de recursos a los distintos niveles del sistema educacional. En este acápite del Informe, en lugar de privilegiar una concepción simple de los términos “equidad” e “igualdad” se presentarán un conjunto de definiciones y alcances de aquellos términos que permitirán aclarar las confusiones e imprecisiones que existen sobre los mismos. Junto con ello se discutirá un nuevo modelo para analizar con mayor rigurosidad los conceptos de “equidad” e “igualdad” y su relación con los distintos estadios del proceso educativo. El modelo aludido constituye una valiosa herramienta de análisis para investigadores, evaluadores, educadores, analistas de políticas, así como tomadores de decisiones.

En la perspectiva arriba aludida, Rojas (2004: 8) citando a Levesque(1981) señala:

“La noción de equidad es tan antigua como la idea de igualdad. El debate filosófico al respecto es de larga tradición y tiende a vincular a la primera con la preocupación y la atención por las diferencias entre los seres humanos, mientras la segunda alude al reconocimiento de la igualdad de la condición humana, base de la homologación de derechos, posibilidades y oportunidades (Levesque, 1981)”.

Los conceptos de “equidad” e “igualdad” han de ser concebidos como la base principal de la justicia distributiva que a juicio de Morton Deutsch (1975: 137) “*se asocia con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual*”. Deutsch 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) las formas en que las normas son implementadas

(injusticia de implementación), o (d) la manera en que se adoptan las decisiones (injusticia de los procedimientos referidos a la toma de decisiones)”.

Mientras el concepto “equidad” se asocia con imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios (vivienda, salud, seguro social, etc.) y adquiere características peculiares que no pueden ser ignoradas, el concepto de “igualdad” usualmente conlleva similitud en el trato al valorarse la igualdad natural o fundamental de todas las personas. Así, por ejemplo, mientras el concepto de “igualdad” involucra únicamente una valoración de orden cuantitativa, el concepto de “equidad” involucra no solo una valoración cuantitativa sino también un juicio moral o ético que incluso podría estar sobre el espíritu de la ley (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Jones-Wilson, 1986; Konvitz, 1973). Ciertamente que las valoraciones que se asigna al término equidad son más problemáticas debido a que la gente difiere en los significados que asignan al concepto de imparcialidad y justicia y debido a que las relaciones causa efecto vinculadas al conocimiento de la “equidad” como fenómeno son a menudo limitadas (Harvey & Klein, 1985).

El término “equidad” es comúnmente vinculado con la teoría del capital humano que se basa en consideraciones de carácter utilitarias¹ y demanda competición justa aunque tolera y en ocasiones requiere de resultados desiguales. Por otra parte, el concepto de “igualdad” que se asocia con el ideal democrático de justicia social, demanda igualdad de resultados (Strike, 1985). En algunos casos la “equidad” implica compartir lo mismo, pero en otros puede significar compartir sobre la base de la necesidad, el esfuerzo desplegado para el logro de algo, la habilidad para pagar, los resultados alcanzados, o la adscripción a cualquier grupo (Blanchard, 1986) o los recursos y oportunidades disponibles (Larkin & Staton, 2001). Conquistar mayor “equidad” no necesariamente conlleva mayor “igualdad”; por el contrario, alcanzar mayores niveles de “equidad” puede significar conseguir menos “igualdad” (Gans, 1973; Rawls, 1971). En ese sentido, por ejemplo, Samoff (1996: 266-267) plantea lo siguiente en relación a la escolaridad:

La “igualdad” dice relación con asegurar que los estudiantes sean incorporados en cursos más pequeños, o recibir más o mejores textos, o ser preferentemente 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... [En efecto], 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 [respecto de otras]... Lograr la “equidad” puede requerir la preexistencia de desigualdades ya estructuradas, al menos temporalmente. Consecuentemente, el logro de un acceso igualitario al sistema si bien por sí mismo representa un complejo desafío, constituye el primer paso hacia el logro de la “equidad”.

A menudo el término “equidad” es utilizado como sinónimo de “justicia” y, especialmente, como una negación cuando la inequidad es homologada con la injusticia. Una de las concepciones que explican el significado del término “equidad” está estrechamente vinculado a la teoría de la “equidad” que es una teoría positiva perteneciente a las concepciones

individuales de la imparcialidad (Wijck, 1993). La idea fundamental que subyace en la teoría de la “equidad” es que la imparcialidad en las relaciones sociales ocurre cuando las recompensas, castigos, y recursos son focalizados en directa proporción a las contribuciones o aportes de cada individuo (Adams, 1965; Cook & Parcel, 1977; Deutsch, 1975; Greenberg & Cohen, 1982; Messick & Cook, 1983; Tornblom, 1992).

Ya sea que se tome en cuenta las necesidades individuales o las contribuciones que haga cada individuo, la “equidad” podría ser definida de acuerdo a Salomone (1981: 11), en términos de tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados:

Si la equidad es definida en relación a la motivación y si los incentivos (recompensas) son asignados en función a esta última, luego mientras mayor y más fuerte sea nuestra motivación, mayor será la recompensa. Si la equidad es definida en términos del desempeño y si los incentivos son focalizados en función a este, luego el desempeño más destacado recibirá una mayor recompensa. Finalmente, si la equidad es definida en término de los resultados y si los incentivos son focalizados en función a estos, luego mientras mejores sean los resultados que alcancemos, mayores serán nuestras recompensas. En cada caso las desigualdades podrían ser magnificadas en lugar de ser reducidas.

Los mayores problemas que presenta la teoría de la “equidad” son que ésta emplea un concepto unidimensional de la justicia o imparcialidad y que enfatiza la imparcialidad de la distribución, ignorando la imparcialidad del procedimiento. Una alternativa a la teoría de la “equidad” está basada en dos principios de justicia: el distribucional y el procedimental. Los principios de distribución siguen ciertos criterios como la contribución de los individuos y sus necesidades. Previo a la distribución final del incentivo o recompensa se construye un mapa cognitivo que da cuenta del proceso de focalización. Consecuentemente, la imparcialidad (justicia) se juzga en función de la consistencia de los procedimientos, la prevención del prejuicio personal, y la representatividad de importantes grupos y subgrupos (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980).

Los principios que conlleva el concepto “equidad” y la valoración que se hace del concepto con frecuencia se aplican tanto en el nivel individual como grupal (incluyendo dentro de este último nivel algunos grupos tomando como referencia aspectos socioeconómicos, raciales, sexuales, étnicos, residenciales, edad, educacionales, y características religiosas, entre otros). En ese sentido, Weale (1978: 28) ha resaltado que los argumentos usados en torno al concepto de equidad, así como la valoración que se hace del mismo “normalmente son usados en un contexto donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro”. Por ejemplo, en muchos países parte de los costos de estudiar en el nivel terciario es asumido por la sociedad y el resto por los propios individuos. La manera en que aquellos costos son divididos en cada país determina quien podría tener o no tener acceso a la educación superior. Sobre esta base y a partir de los antecedentes expuestos parecería razonable suponer que para que exista efectivamente “equidad” se requiere que el acceso a la educación superior sea extendido a tanta gente como sea posible, y eventualmente a todos. Pero para lograr aquella meta estaríamos renegando de uno de los principios básicos de la universidad de hoy, esto es, servir como filtro en la identificación de los más talentosos quienes serían los responsables de asumir posiciones claves en el mercado laboral o en otros roles dentro de la sociedad. En este

escenario, el acceso a la educación superior (así como la supervivencia y el egreso del sistema) ha sido estudiado en términos muy generales desde distintas perspectivas. En efecto, aquellos que adoptan la perspectiva crítica consideran que el acceso desigual deriva no de las ineficiencias en el desarrollo de una economía de libre mercado, sino que es consecuencia directa del funcionamiento del sistema neoliberal (Arriagada, 1993; Carnoy 1976a, 1995; Espinoza, 2002; Petras, 1999) lo que genera relaciones desiguales entre grupos sociales dentro de las sociedades modernas (Bowles & Gintis, 1976; Pattnayak, 1996; Petras, 1999) y relaciones de dependencia entre los países desarrollados y sub desarrollados (Carnoy, 1976b; Espinoza, 2002).

En cambio, algunos académicos han abordado el tema del acceso desde la perspectiva del equilibrio o funcionalista, asumiendo que el acceso desigual a la educación superior obedece a las diferencias en la habilidad de los individuos (habilidades cognitivas e intelectuales) y la motivación (Gardner, 1983; Hernstein & Murray, 1994; Sternberg, 1985, 1988) o de prejuicios menores o ineficiencias en los sistemas educacionales y económicos (Blomqvist & Jiménez, 1989; Crossland, 1976; Jiménez, 1986; Johnstone & Shroff-Mehta, 2000; Psacharopoulos & Woodhall, 1985; Salmi, 1991; World Bank, 1994, 2000).

Ciertamente un desempeño desigual y, consecuentemente, la amenaza de obtener recompensas desiguales llega a transformarse en un tema social y político únicamente cuando la unidad de valoración o medición cambia desde lo individual al conjunto de individuos, tales como los grupos socioeconómicos o los grupos étnicos. Usualmente, las identidades de tales grupos se fortalecen cuando los miembros del grupo son social o económicamente desventajados. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en relación con el desempeño actual, las diferencias entre grupos pueden ser vistas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican por sobre o debajo de determinados criterios de desempeño exitoso previamente establecidos.

A continuación se ilustra un nuevo modelo que engloba los conceptos de “equidad” e “igualdad” de reciente aparición desarrollado por uno de los investigadores del presente estudio (ver Espinoza, 2007) y que se describe en el Cuadro N°1. Las filas de la matriz dan cuenta de los rasgos más relevantes del proceso educacional, esto es, recursos financieros, culturales y sociales; acceso (a educación de calidad); sobrevivencia (progreso educativo); logros (basado en régimen de pruebas y exámenes); y resultados (status ocupacional, nivel de ingresos y poder político). Las columnas de la matriz por su parte distinguen las distintas dimensiones asociables tanto al concepto de equidad como al de igualdad, tanto en el nivel individual como grupal.

- En relación con la dimensión de igualdad el modelo identifica tres metas: (1) igualdad de oportunidad; (2) igualdad para todos; y (3) igualdad, en promedio a través de todos los grupos sociales.
- En lo que concierne a la dimensión de equidad, el modelo reconoce tres metas: (1) equidad para iguales necesidades; (2) equidad para capacidades iguales; y (3) equidad para igual logro.

En este trabajo se utilizará un concepto de **equidad** que se funda en el derecho de cada persona a contar con una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente su potencial, independientemente de su origen socioeconómico. Por ello, se plantea que el Estado debe garantizar que los individuos independientemente de su extracción social, puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos. En este sentido, el Estado debe promover la movilidad social.

El Modelo de “Equidad” e “Igualdad” arriba presentado permite explicar distintos procesos del estadio educativo y la relación de cada uno de estos con las distintas metas que teóricamente al menos se perseguiría con las nociones de “equidad” e “igualdad”. En esa perspectiva, el modelo se transforma en una herramienta valiosa que permite acotar y comprender, por una parte, los alcances que ha tenido el discurso gubernamental en los últimos quince años en materia de “equidad” e “igualdad”, así como las acciones emprendidas (por ejemplo, aportes financieros del Estado a la educación superior, creación de programas de becas y créditos, implementación de procesos de acreditación institucional y de carreras, régimen de información relativo al mercado laboral y la empleabilidad) y sus consecuencias en términos del acceso, la sobrevivencia y la inserción en el mercado laboral.

Cuadro N°1. El Modelo de “igualdad” y “equidad”

Rasgos y etapas del proceso educativo	IGUALDAD				EQUIDAD			
	Igualdad de Oportunidad (Libre elección) (Sin restricciones de orden político, legal, económico, social o cultural)	Igualdad para todos	Igualdad en promedio a través de todos los grupos sociales	Equidad para iguales necesidades	Equidad para capacidades iguales	Equidad para un logro igual		
Recursos financieros, sociales y culturales	Erradicar cualquier barrera financiera, política, legal, social o cultural que pudiera restringir la igualdad de oportunidad	Asegurar que todos los individuos tengan la misma cantidad de recursos (The Foundation Definition, Carlson, 1983)	Garantizar que todos los grupos sociales en promedio tengan la misma cantidad de recursos	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades tengan la misma cantidad de recursos (The Reasonable Classification, Carlson, 1983)	Asegurar que todos los individuos con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos (The Full Opportunity Definition, Tumin, 1965)	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel tendrán recursos iguales		
Acceso a educación (calidad)	Proveer acceso a todos los niveles educacionales sin importar si los individuos utilizan o no utilizan esa oportunidad (The Negative Definition, Coons, Clune & Sugarman, 1970)	Proveer a todos los individuos el mismo acceso a todos los niveles educativos (Todos serían admitidos en la educación superior dentro del mismo contexto)	Garantizar que todos los grupos sociales obtengan un acceso similar a todos los niveles educacionales (por ejemplo, representaciones proporcionales de cada categoría de individuos tanto en el plano socio-económico, étnico, de género u otro)	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad (por ejemplo: el mismo nivel de acceso a educación de calidad para aquellos con las mismas necesidades, y diferente nivel de acceso para aquellos con diferentes necesidades) (The goal-oriented definition, Harvey & Klein, 1985)	Garantizar que todos los individuos que tengan similares capacidades y habilidades tendrán acceso a una educación de calidad	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales.		
Sobrevivencia (Progreso educativo)	Eliminar cualquier tipo de barrera que pudiera impedir a algún individuo permanecer al interior del sistema educativo (en cualquier nivel) todo el tiempo que él o ella lo desee	Asegurar que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de progreso educacional	Garantizar que, en promedio, los estudiantes de los diferentes grupos socio-económicos, étnicos o de género permanecerán en el sistema educativo en alguno de sus niveles hasta concluir el mismo (primario, secundario, superior)	Asegurar que aquellos con necesidades iguales tendrán un nivel igual de progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tendrán igual progreso educativo	Asegurar que los recursos educativos sean asignados sobre bases competitivas de acuerdo a como los estudiantes han usado los recursos en el pasado (The competition definition, Warner, Havighurst & Loeb, 1944).		
Logros (Basado en régimen de pruebas y	Eliminar cualquier restricción legal, política, cultural o económica que pudiera impedir a algún	Asegurar que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de logro educacional	Asegurar que los estudiantes de distintos grupos socio-económicos, étnicos o de género tendrán	Asegurar que cada individuo debería ser capaz de obtener un nivel de logro mínimo necesario (The minimum	Asegurar que los estudiantes con similares habilidades tendrán igual logro educativo en un	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo éxito		

Rasgos y etapas del proceso educativo	IGUALDAD			EQUIDAD		
	Igualdad de Oportunidad (Libre elección) (Sin restricciones de orden político, legal, económico, social o cultural)	Igualdad para todos	Igualdad en promedio a través de todos los grupos sociales	Equidad para iguales necesidades	Equidad para capacidades iguales	Equidad para un logro igual
exámenes)	estudiante (en cualquier nivel del sistema) obtener buenas calificaciones en las pruebas y exámenes		el mismo promedio de logro en un punto definido en el sistema de enseñanza independiente de los recursos que se provea a los estudiantes (The Equal Group Achievement Definition, Coleman, 1968)	achievement definition, Gordon, 1972)	punto definido en el sistema educacional	académico en el pasado.
Resultado (situación ocupacional, nivel de ingresos y poder político)	Erradicar cualquier tipo de barrera a los individuos de manera que éstos al momento de usar sus credenciales puedan conseguir el tipo de trabajo y nivel de ingresos que desean	Garantizar que todos los individuos tengan el mismo status ocupacional, nivel de ingresos y poder político	Proveer, en promedio, a todos los grupos socio-económicos, étnicos o de género con similar nivel de ingresos, trabajos de estatus similar y acceso a posiciones de poder político como resultado del proceso educativo (The Outcomes-Based Definition, Howe, 1989)	Asegurar que aquellos individuos con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.	Asegurar que aquellos individuos con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.	Asegurar que los individuos con logro académico similar obtendrán similares trabajos, ingresos y poder político.

Fuente: Espinoza, O. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*, Ed. D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh y Espinoza (2007). *Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of Different Stages of the Educational Process*. En *Educational Research*, London, England.

1.3.4 Hipótesis de Trabajo

Hipótesis 1: En la medida en que los hogares se encuentran bajo la línea de pobreza, las probabilidades de acceso de uno de sus integrantes al sistema de educación superior disminuyen abruptamente en comparación con aquellos que se sitúan inmediatamente sobre la línea de pobreza.

Hipótesis 2: La variable económica que mejor explica las probabilidades de acceso a la educación superior no es el ingreso per cápita de hogar, sino que el excedente o déficit respecto a la canasta básica definida por MIDEPLAN.

Hipótesis 3: A comienzos de los '90, el perfil educativo y ocupacional de los hogares de los estudiantes de educación superior era significativamente más alto que el perfil que se visualiza en la actualidad.

Hipótesis 4: A mayor logro educacional la dependencia entre origen socioeconómico y situación ocupacional actual es menor. Por el contrario, mientras menor es el logro educativo, mayor es la dependencia.

1.3.5 Objetivos

Los objetivos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

Objetivos Generales

- 1.- Establecer las probabilidades de acceso a la educación superior de integrantes de hogares de distintos grupos socioeconómicos, a partir de las características de los hogares y su evolución en el tiempo.
- 2.- Determinar la relación entre origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional (movilidad social).
- 3.- Delimitar en qué medida el incremento de la oferta de programas de ayuda estudiantil ha contribuido a aumentar el acceso al sistema terciario de los grupos de menores ingresos.

Objetivos Específicos

- 1.- Caracterizar en términos socioeconómicos a la población que ingresa a la educación superior en los tres subsectores, esto es, universidades (con y sin financiamiento público), institutos profesionales y centros de formación técnica.
- 2.- Experimentar con los factores que condicionan el acceso de los jóvenes al sistema post-secundario, con el propósito de establecer un modelo probabilístico de acceso al sistema post-secundario.

- 3.- Construir perfiles de hogares tipo que aseguren la comparabilidad en diferentes períodos, a partir de variables que no estén sujetas a los vaivenes de determinadas coyunturas y contextos.
- 4.- Establecer la preponderancia y significación que alcanza cada uno de los factores que determinan el acceso de los jóvenes al nivel terciario.
- 5.- Desarrollar un instrumento para pesquisar la movilidad intergeneracional.
- 6.- Determinar y cuantificar la movilidad intergeneracional en el período estudiado.

1.4 METODOLOGÍA

Por la naturaleza y objetivos planteados en esta propuesta se emplearán tanto métodos de análisis cualitativos como cuantitativos. En su desarrollo metodológico, el estudio comprende distintos momentos y diseños de investigación, en consonancia con los objetivos específicos formulados y las fases propias de un proyecto de esta índole.

1.4.1. Fuentes de información

Fuentes Primarias:

- Producción de una encuesta en terreno dirigida a personas entre 30 y 40 años de edad.
- Producción de 12 entrevistas semiestructuradas, segmentadas por género.

Fuentes secundarias:

- Serie de encuestas CASEN, período 1990-2003.
- Series Estadísticas MINEDUC (Compendio de Educación Superior, Bases de datos)

1.4.2. Etapas de la investigación

Caracterización socioeconómica de la población que accede a la educación superior en los tres sub-sectores del nivel terciario

Con el objeto de caracterizar a la población que ha estado accediendo al nivel terciario en el período 1990-2003 tanto en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, se utilizaron las encuestas CASEN, de modo de obtener las respectivas distribuciones por quintiles de ingreso. Por intermedio del uso de estadística descriptiva y análisis de tendencias, se analizó la evolución de la cobertura y matrícula para los distintos quintiles de ingreso.

Análisis de los factores que condicionan el acceso al sistema post-secundario

En un segundo momento de la investigación, se procedió a determinar cuáles han sido los factores que han estado condicionando el acceso de los jóvenes a la educación superior.

Para este efecto, se empleó la encuesta CASEN, tomando a los hogares como unidad de análisis. En esta fase se experimentó con distintos modelos y técnicas, donde la variable dependiente es el hecho de que uno de los integrantes del hogar hubiese accedido a la educación terciaria o no.

Construcción de perfiles de hogares tipo que aseguren la comparabilidad en distintos períodos

Esta etapa contempló el diseño de perfiles de hogar tipo. Esto supuso la construcción de un perfil de hogar que sea constante en el tiempo, respecto de sus características. Lo anterior intentó responder si los determinantes del acceso a la educación terciaria dados por las características del hogar varían en el tiempo. Ante la ausencia de datos longitudinales, se construyeron distintos perfiles de hogar que permitieron establecer si hay diferencias en el acceso al sistema terciario al tener controladas las características del hogar. Por ejemplo, respecto del ingreso, no basta sólo con utilizar ingresos per cápita reales, por cuanto dicha medida puede producir ciertas distorsiones considerando las diferencias en el costo de bienes y servicios en distintos períodos de tiempo. En este sentido, es que resultó conveniente transformar la variable ingreso per cápita como una razón entre éste y las canastas básicas definidas por MIDEPLAN para cada encuesta.

Medición de los determinantes del acceso a la educación superior

En esta etapa se utilizaron modelos probit, donde la variable dependiente es dicotómica (dummy variable), asumiendo dos valores: 0 cuando el hogar no registra integrantes que acceden a la educación superior y 1 cuando uno o más miembros sí lo hace. Las variables independientes se refieren a las características del hogar, como por ejemplo, tamaño, composición étnica de los integrantes del hogar, escolaridad de los padres, ocupación u oficio de los padres, ingreso per cápita. También se utilizaron variables de contraste como sexo del jefe de hogar, ocupación de los jefes de hogar. El análisis se aplicó a una secuencia de la serie CASEN. De este modo se obtuvieron coeficientes que revelan la magnitud de los efectos de las variables independientes en el acceso a la educación terciaria.

Desarrollo de un instrumento para pesquisar movilidad socioeconómica intergeneracional

Las características de CASEN no permiten establecer movilidad intergeneracional, por cuanto se trata de cortes transversales en el tiempo. Para suplir esta limitación y responder a los objetivos de este estudio, es que se diseñó una encuesta (ver Anexos) dirigida a vincular las variables origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional. El foco de esta encuesta fue determinar en qué medida el logro educacional explica la movilidad intergeneracional, con especial referencia a la educación superior, y determinar y cuantificar los efectos de interacción (distintos patrones de movilidad intergeneracional para diversos niveles de logro educacional). Para ello se construyeron coeficientes y tablas de movilidad y se constató la existencia de interacciones entre logro educacional y situación ocupacional para personas de distintos orígenes socioeconómicos.

1.4.3 Consideraciones respecto a la muestra y los métodos de muestreo

Previo a explicar como se procedió a diseñar la muestra que guió el levantamiento de información en el Gran Santiago Urbano se estima pertinente hacer algunas precisiones respecto de los criterios que se emplearon para seleccionar a la población objetivo.

1. La selección de personas de 30 a 35 años obedece fundamentalmente a que éstas mayoritariamente viven en hogares donde el jefe no es ni el padre ni la madre (74,6% según la encuesta CASEN 2003). Al mismo tiempo, estas personas son la primera generación en enfrentar la gran expansión de la educación superior desde 1990 en adelante, especialmente la masificación de la educación terciaria privada (especialmente universitaria) y el consiguiente efecto del rápido crecimiento de la oferta no tradicional de educación superior, entendida como programas de estudio cuyo grupo objetivo son trabajadores que buscan una segunda formación, modalidad muy extendida en las instituciones no universitarias y que crecientemente ha encontrado abrigo en las universidades.
2. Lo anterior también va en apoyo de la decisión de elegir personas residentes en el Gran Santiago urbano, por cuanto esas mayores oportunidades de acceso se concentran en la Región Metropolitana.
3. Otro elemento que refuerza la decisión adoptada dice relación con el tamaño de la muestra que los recursos del proyecto permitían. Aunque fuera a costa de sacrificar la representatividad de los datos, era de interés de los investigadores contar con información relativamente detallada respecto de cómo se relaciona la educación superior –y qué tipo de educación superior- con la movilidad social de las personas.
4. También, por consideraciones de costos, se optó por tomar una muestra por cuotas con tamaños de estratos no proporcionales para poder profundizar en las características de movilidad social de las personas que tienen educación superior. Aplicar una muestra probabilística y de mayor cobertura geográfica amerita un proyecto de investigación distinto.
5. Una muestra por cuotas no tiene en estricto rigor representatividad estadística, por lo que los resultados deben ser tomados con cautela. Sin embargo, algunos hallazgos pueden ser contrastados con otros estudios realizados en Chile en fecha reciente; específicamente los de Torche y Wormald (2004).

1.4.4 Diseño muestral: Universo y muestra

El universo definido para el componente del proyecto referido al estudio empírico de la movilidad social estuvo conformado por todas las personas chilenas entre 30 y 35 años de edad al momento de la aplicación del instrumento (el instrumento fue aplicado entre los meses de julio y noviembre del 2006) residentes en las zonas urbanas de la provincia de Santiago, que hubiesen cursado íntegramente sus estudios primarios, secundarios y/o superiores (criterio no aplicable para los postgrados) en el país y que estuvieren viviendo fuera de sus familias de origen (es decir, sin sus padres).

Se trabajó con el muestreo por cuotas en lugar del muestreo probabilístico aleatorio simple sugerido inicialmente en el proyecto de investigación. La opción por este cambio del tipo de muestreo, de selección no aleatoria de casos, tuvo como base los siguientes argumentos:

- a. La cantidad de recursos disponibles para el muestreo relacionados con: el tamaño de muestra deseable, las dificultades prácticas, los costos para realizar un marco muestral, una caracterización geográfica adecuada para un muestreo por conglomerado, los mayores costos por encuesta para el levantamiento de la información dada su dispersión geográfica y obligatoriedad de registro;
- b. El aumento considerable de costos para hacer un muestreo aleatorio estratificado (no proporcional), único capaz de asegurar la representatividad de distintos estratos, definidos en este caso por los distintos procesos de movilidad social a partir de diversos logros educativos;
- c. La menor dispersión geográfica necesaria para un muestreo por cuotas que no considere esta variable como constitutiva de las cuotas;
- d. Dado lo anterior, la posibilidad de intencionar la representación en la muestra de procesos de movilidad social que son poco masivos, y
- e. El aumento del tamaño de la muestra.

Tamaño de la muestra

Dado que los muestreos no aleatorios no cuentan con fórmulas que indiquen un tamaño óptimo de la muestra para representar los factores relevantes para el estudio en el universo, el proceso de determinación de ésta se asoció a criterios de tamaños típicos de encuestas aleatorias y no aleatorias que se aplican para representar intención política y patrones de consumo de productos, y a la disponibilidad de recursos financieros dada el área geográfica a cubrir y la extensión del instrumento de medición elaborado. En términos concretos, el tamaño de muestra o cuota total fue de 800 casos.

Definición de las cuotas de muestreo

Las cuotas de muestreo se estructuraron sobre la base de los siguientes criterios:

- a. Sexo: hombres y mujeres
- b. Nivel educativo: hasta educación básica completa, hasta media completa (incluye educación media técnico-profesional), hasta universitaria incompleta (incluye técnica superior no profesional y profesional no universitaria incompleta y completa), y desde universitaria completa.
- c. Comunas de residencia de diferentes niveles socioeconómicos. Éstas se agruparon en 4 grandes grupos tal como se explicará luego.

Dado que algunos procesos de movilidad social son menos masivos que otros, se optó por hacer cuotas no proporcionales al universo poblacional, éste último caracterizado a partir de la encuesta CASEN 2003.

Tabla 1.4.4.1 Personas entre 30 y 35 años de edad de la Provincia de Santiago urbano que no son hijos (jefes, cónyuges, otros parientes, no parientes del jefe de hogar)

Nivel de escolaridad (N) a/	Hombre	Mujer	Ambos sexos
Hasta básica completa	19525	22287	41812
Hasta media completa	73643	86455	160098
Hasta terc. no univ completa	34773	36417	71190
Desde universitaria completa	30152	33489	63641
Total	158093	178648	336741

(% de personas)

Nivel de escolaridad (%) a/	Hombre	Mujer	Ambos sexos
Hasta básica completa	5.8	6.6	12.4
Hasta media completa	21.9	25.7	47.5
Hasta terc. no univ completa	10.3	10.8	21.1
Desde universitaria completa	9.0	9.9	18.9
Total	46.9	53.1	100.0

Fuente: Encuesta CASEN 2003.

a/ Factor de expansión comunal.

Pasos de construcción de las cuotas específicas

Para hacer una agrupación de comunas de distintos estratos socioeconómicos se procedió a realizar un análisis de conglomerados (cluster analysis) de los promedios comunales de las siguientes variables:

- Tasa de ocupación
- % de pobres
- % indigentes
- % con educación universitaria completa
- % con educación técnica
- % con educación básica o media
- % del 10% más rico
- % del 40% más pobre
- Ingreso per cápita del hogar
- Ingreso total del hogar
- Ingresos del trabajo
- Salarios

Estas variables están construidas sólo en función del universo seleccionado (la unidad primaria de análisis del estudio), y no la población total de cada comuna. Aunque se probaron varios métodos de clusterización (agrupación/distinción según mínimas distancias, máximas distancias, distancias medias y mínima varianza), todos incluyendo la estandarización de las variables, se optó por el de máximas distancias (método “complete

linkage”), pues agrupó mejor las comunas al seleccionar 4 tipos de comuna, pues agrupaba comunas muy pobres, menos pobres, medias, y altas de una manera razonable (sin dejar grupos, por ejemplo, de una sola comuna).

Se consideró que las variables significativas para la agrupación son todas las que presentaron un valor de bimodalidad superior a 0.55, y los criterios de selección de grupos se basaron en las medidas ERSQ (Expected Root Square) –mayores cambios entre número de grupos- y CCC (Cubic Clustering Criterion) –valor más alto-. Este método indica (al igual que los demás) que el óptimo serían dos grupos. Como este criterio era demasiado grueso, se optó por una segunda agrupación de comunas más significativa (Comunas de nivel socioeconómico bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto) (ver detalle en Anexos).

La selección de la comuna más representativa de cada grupo se realizó a partir del criterio de la sumatoria de los mínimos cuadrados de las variables estandarizadas. A partir de este criterio, las comunas que representan cada grupo son:

- A. El Bosque
- B. Conchalí.²⁹
- C. La Reina
- D. Providencia

Distribución de cuotas por comuna

Dado que cada comuna seleccionada representaba una cantidad variable de comunas y personas entre 30 y 35 años de edad, se optó por ponderar las cuotas por comuna de acuerdo al tamaño de cada grupo:

Tabla 1.4.4.2 Tamaño de las cuotas de muestra por comuna

Grupo	Tamaño del grupo de comunas	Tamaño de la cuota
A	118412	281
B	137825	327
C	46317	110
D	34187	81
Total	336741	800

Distribución de cuotas por nivel educativo y sexo

Para la distribución de estas cuotas dentro de cada comuna, se optó por utilizar dos criterios combinados:

²⁹En principio, Cerrillos es la comuna con los mínimos cuadrados en este grupo, pero en razón de su tamaño (poco más de 4000 personas del universo, la tercera comuna más pequeña respecto de este grupo) y dispersión (grandes zonas no residenciales: aeropuerto, escuela de carabineros, línea del ferrocarril y zonas de industrias), se optó por la comuna mencionada (con el cuadrado de sus desviaciones levemente superior a Cerrillos: 3.63 vs. 3.47).

- a. Cuotas iguales por sexo y por nivel educacional
- b. Cuotas diferenciadas según el nivel de dispersión de los ingresos laborales de los ocupados entre 30 y 35 años (a mayor dispersión, mayor la cuota)

El procedimiento consistió en calcular tamaños de cuota diferenciados a partir de la proporción que representaba el coeficiente de variación de cada cuota poblacional (a partir de CASEN 2003) en la sumatoria total de desviaciones de cada estrato comunal. La siguiente tabla muestra los coeficientes de variabilidad de los ingresos laborales por grupos de comunas, sexo y nivel educativo:

Tabla 1.4.4.3 Coeficiente de variabilidad de los ingresos laborales de los ocupados entre 30 y 35 años de edad por grupos de comunas, sexo y nivel educativo (a partir del ingreso laboral en miles de pesos de noviembre de 2003)

		Ambos sexos	Hombre	Mujer
Comunas de nivel socioeconómico bajo (A)	Hasta básica completa	1617.17	1228.95	1790.46
	Hasta media completa	1914.73	1465.81	2190.28
	Hasta terc. no univ completa	1510.48	1286.24	1489.79
	Desde univ completa	974.04	828.56	1233.42
	Total	1837.95	1432.37	2227.78
Comunas de nivel socioeconómico medio-bajo (B)	Hasta básica completa	1077.97	607.51	1511.36
	Hasta media completa	2964.75	2574.2	1692.91
	Hasta terc. no univ completa	2041.89	1631.39	1655.66
	Desde univ completa	1536.3	1073.64	2022.68
	Total	2309.63	1910.76	2027.84
Comunas de nivel socioeconómico medio (C)	Hasta básica completa	531.6	491.85	580.4
	Hasta media completa	1012.93	870.98	1058.35
	Hasta terc. no univ completa	2316.66	2084.73	1651.07
	Desde univ completa	1706.86	1835.19	1059.93
	Total	1929.22	1990.15	1361.71
Comunas de nivel socioeconómico medio-alto y alto (D)	Hasta básica completa	208.82	0	221.25
	Hasta media completa	2062.73	571.14	2119.23
	Hasta terc. no univ completa	1266.01	1303.32	1146.84
	Desde univ completa	1709.53	1445.95	1607.31
	Total	1818.66	1604.07	1670.19

Fuente: Tabulación especial de la encuesta CASEN 2003.

A partir de este criterio se distribuyeron las cuotas al interior de cada comuna. Finalmente, para equilibrar las distribuciones de casos (por ejemplo, la muy baja proporción de casos que tienen hasta básica completa en las comunas más ricas) se hizo un promedio simple del valor de la cuota con este criterio y el criterio de cuotas iguales.

La muestra final

A continuación se presenta la muestra final, detallada por sexo, comuna y nivel educativo:

Tabla 1.4.4.4 Muestra Final

Comuna	Nivel de Escolaridad	Sexo		Ambos sexos
		Hombre	Mujer	
El Bosque	Hasta básica completa	33	39	72
	Hasta media completa	35	44	80
	Hasta superior no universitaria completa	33	36	69
	Universitaria completa y más	28	33	60
	Subtotal comuna	129	152	281
Cerrillos	Hasta básica completa	28	40	68
	Hasta media completa	53	42	96
	Hasta superior no universitaria completa	41	42	83
	Universitaria completa y más	34	46	81
	Subtotal comuna	157	170	327
La Reina	Hasta básica completa	10	10	20
	Hasta media completa	12	13	25
	Hasta superior no universitaria completa	19	16	35
	Universitaria completa y más	17	13	30
	Subtotal comuna	58	52	110
Providencia	Hasta básica completa	5	6	11
	Hasta media completa	8	15	23
	Hasta superior no universitaria completa	11	11	22
	Universitaria completa y más	12	13	25
	Subtotal comuna	36	45	81
	Subtotal hasta básica completa	76	96	171
	Subtotal hasta media completa	109	115	223
	Subtotal hasta superior no universitaria completa	105	104	209
	Subtotal universitaria completa y más	91	105	196
	Total	380	420	800

1.4.5 Entrevistas en profundidad

De manera complementaria se aplicaron 12 entrevistas en profundidad semiestructuradas. Inicialmente, si bien se propuso entrevistar a personas a las cuales se había aplicado la encuesta, ello no pudo concretarse debido a que la institución que levantó la encuesta no proporcionó la información de contacto de los encuestados debido a que se tomó la opción de mantener la confidencialidad de los datos. Por esta razón, se aplicó la entrevista una muestra inintencionada constituida por jóvenes egresados de la educación superior de una

de las Universidad pertenecientes al Consejo de Rectores en la Región Metropolitana³⁰ que obtuvieron la beca MINEDUC durante los años 1998, 1999, 2000 y 2001. Se optó por esta alternativa dado que esta población objetivo reúne características similares a la población encuestada y representa un grupo de especial interés para el estudio.

Los egresados seleccionados se formaron en áreas disciplinarias disímiles de manera de tener una muestra representativa tal como se indica en la tabla siguiente.

Tabla 1.4.5.1 Matriz de muestreo

Jóvenes egresados con beca MINEDUC	Sexo de los entrevistados		Institución de educación superior
	Hombre	Mujer	
Carreras			Universidad
Ingeniería comercial	1		USACH
Antropología	1		U. CHILE
Arte		1	U. CHILE
Geografía	1		U. CHILE
Educación diferencial		2	UMCE
Medicina	1		U. CHILE
Medicina veterinaria	1		U. CHILE
Educación de Párvulos		1	UMCE
Fonoaudiología		1	U. CHILE
Pedagogía Básica	1		UMCE
Bioquímica	1		U. CHILE
Total 12 entrevistas	7	5	

³⁰ La caracterización de los jóvenes se encuentra en el anexo de metodología.

II.- RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de la información procesada directamente de las Bases de Datos CASEN de MIDEPLAN.³¹ De entre las bases de datos disponibles se seleccionaron las correspondientes a los años 1990, 1996 y 2003. Se optó por estos años dado que se deseaba hacer un análisis de tendencias que permitiera visualizar el impacto de las políticas educacionales en materia de acceso al sistema (diferenciando incluso por tipo de institución de educación superior) y a programas de ayuda estudiantil.

El análisis de los datos se ha organizado sobre la base de tres variables:

a) Acceso a la educación superior entendida como el evento de que el joven de 18 a 24 años en algún momento ingresó a la educación superior situación que puede haber sido transitoria en el caso de aquellos que desertaron del sistema, que puede ser estable en el caso de los jóvenes que al momento de la encuesta estaban estudiando, o bien puede darse el caso de egresados que hayan completado sus estudios al momento de responder la encuesta.

b) El tipo de institución a la cual asiste el joven de 18 a 24 años que al momento de ser encuestado estaba estudiando. Como se ha señalado anteriormente los tipos de instituciones de educación superior chilena a las cuales acceden los jóvenes son los Centros de Formación Técnica que ofrecen carreras de 2 años y medio, Institutos Profesionales que ofrecen carreras de 4 o 5 años que no requieren licenciatura, y las universidades que ofrecen carreras de 5 o más años que exigen licenciatura.

c) Ayudas estudiantiles que incluye créditos y becas. En el caso de los créditos existe una diversidad de opciones, sin embargo, se trabajó únicamente con el crédito universitario que es el régimen que tiene mayor alcance y que aglutina la mayor cantidad de recursos a la cual pueden optar los estudiantes de las universidades públicas. Otra razón por la cual se trabajó con este tipo de crédito dice relación con la disponibilidad de datos en las Bases de datos CASEN a diferencia de lo ocurre con otros sistemas de crédito cuya información no está suficientemente sistematizada para acometer un análisis como el propuesto en este estudio. En lo que respecta a las becas solamente se pudo acceder a datos asociados a los años 1996 y 2003 dado que en años anteriores no se consultaba por esta información.

Para algunos de los cruces establecidos en el documento como por ejemplo, acceso a la educación superior y escolaridad del jefe del hogar, acceso a la educación superior y ocupación del jefe del hogar, tipo de institución a la cual asiste el joven y escolaridad del

³¹Al tratarse de una encuesta de hogares cuyo fin es medir el impacto de los programas sociales es esperable que en la medida que se trabaje con sub grupos pequeños de la muestra, los niveles de error muestral sean más altos. Ello implica que en la medida que los subgrupos sean más pequeños, la precisión estadística se reduzca. La diferencia entre la matrícula que reporta la Encuesta CASEN y la que reporta el MINEDUC ha sido sobrestimada en un 15% por la Encuesta CASEN lo cual es válido desde el año 1990 en adelante.

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

El hecho de seleccionar jóvenes que viven con sus padres puede acarrear algunas distorsiones, por cuanto es probable que quienes no viven con sus padres tengan características distintas; lo cual es una limitación del instrumento al ser de corte transversal.

De todas maneras, los jóvenes seleccionados para las muestras pareadas representan consistentemente alrededor del 70% de los jóvenes de entre 18-24 años de edad

De igual forma, se llevaron a cabo otros cruces pero considerando la totalidad de los casos que se hallan incorporados en las Bases de Datos CASEN, tales como: acceso a la educación superior y nivel de ingresos del hogar, distribución de crédito universitario según quintil de ingreso y distribución de becas según quintil de ingresos. En consecuencia, en el caso de estos últimos cruces, se trabajó con la encuesta completa.

2.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS SOBRE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOBRE MODELOS PROBABILISTICOS PARA ESTIMAR ACCESO

2.1.1 Acceso a la educación superior

Acceso a la educación superior y escolaridad del Jefe de Hogar

De los jóvenes que accedían a la educación superior en 1990 un 30% tenía padres que habían alcanzado el mismo nivel educativo, en tanto que en 1996 dicha proporción se elevaba al 33% y en el año 2003 al 41%. Lo anterior implica que el aumento progresivo en el acceso al sistema terciario por parte de jóvenes de 18 a 24 años ha estado directamente asociado a un aumento en el nivel de escolaridad de los jefes de hogar en el período 1990-2003 (ver Tabla 2.1.1.1).

De igual forma la Tabla 2.1.1.1 permite constatar que el 13% de los jóvenes que accedieron el año 2003 a la educación superior tenían padres cuyo nivel de escolaridad no superó la básica, en contraste con lo que acontecía en el año 1990 donde alrededor de el 26% de los jóvenes que accedió al sistema tenía padres con escolaridad básica.

Tabla 2.1.1.1 Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que acceden a la Educación Superior y Nivel de Escolaridad del Jefe de Hogar (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	No Accede	Accede	No Accede	Accede	No accede	Accede
	1990		1996		2003	
Básica	73,4	26,1	59,1	17,8	48,5	13,4
Media	22,0	43,6	35,3	48,9	43,4	45,8
Superior	4,7	30,2	5,6	33,2	8,1	40,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,00	100,0
Total casos	877695	257833	784396	393801	876256	459126

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

Si bien el ingreso al sistema terciario ha ido aumentando progresivamente en los últimos 15 años no deja de llamar la atención que de los jóvenes de 18 a 24 años que no accedieron a la educación superior en 1990 poco más del 4% tenían padres que sí accedieron a la educación superior, en tanto que en el año 2003 sobre el 8% de los jóvenes que no había accedido a la educación superior tenía padres con dicho nivel de escolaridad. Lo anterior implica que la proporción de jóvenes que no accede a educación superior con jefes de hogar que sí accedieron se duplicó en el lapso 1990-2003 (ver Tabla 3.1.1). Esta situación debe analizarse en detalle considerando la posible influencia de la situación ocupacional del jefe de hogar, así como el aumento del acceso en los '90. Es importante destacar que en el período intercensal 1992-2002, prácticamente se duplica al población que tenía o había tenido acceso a la educación superior.

Por otra parte, al analizar los datos desagregados del tipo de educación del jefe de hogar se observa que no hay grandes variaciones en el lapso 1990-2003 respecto a la representación de los jóvenes que acceden a la educación superior provenientes de hogares cuyos jefes alcanzaron educación media científico-humanista y aquellos que lograron educación media técnico profesional. Asimismo, se mantiene la diferenciación entre ambas modalidades siendo considerablemente mayor la representatividad de quines provienen de hogares cuyo jefe se formó en la educación media científico-humanista. Más allá de las diferenciaciones económicas que pudiere haber asociadas a determinados niveles de escolaridad del jefe de hogar, los estudios técnicos del jefe de hogar podrían incidir negativamente en las decisiones de los jóvenes del hogar de prolongar sus estudios en el nivel superior (ver Tabla 2.1.1.2).

Tabla 2.1.1.2 Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que acceden a la Educación Superior y Nivel de Escolaridad del Jefe de Hogar (Desagregado) (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	No accede	Accede	No accede	Accede	No accede	Accede
	1990		1996		2003	
Preescolar	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Básica	64,0	24,6	51,4	16,9	45,2	13,0
Media HC	17,6	33,1	30,3	36,7	34,3	34,2
Media TP	4,0	9,6	4,3	11,6	8,9	11,3
Universitaria	3,2	23,2	4,3	25,9	5,8	33,3
IP-CFT	0,9	4,6	1,2	6,7	2,4	7,3
Academias y otros	0,6	1,8				
Ninguno	8,2	1,0	6,8	0,6	3,1	0,4
Sin Dato	1,5	2,2	0,0	0,0	0,3	0,5
No sabe	0,0	0,0	1,6	1,6	0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total casos	890.711	263.605	797.362	400.100	878.714	461.914

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

Acceso a la educación superior y quintil de ingreso

Cabe destacar que la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que acceden a la educación superior pertenecientes a los quintiles 1 y 2 ha experimentado un aumento de casi 3 puntos

porcentuales en el periodo 1990-2003, pasando de 4,9% a 7,7% en el primer caso, y de 10,3% a 13% en el segundo caso. A su vez, la representatividad de los jóvenes pertenecientes a los quintiles 3 y 4 no ha tenido variabilidad en el lapso ya señalado. Finalmente, los datos muestran que la participación relativa de los jóvenes que acceden a la educación terciaria y que pertenecen al quintil más rico (esto es el quintil 5), disminuye respecto a los otros quintiles pasando de 39% el año 1990 a 32% el año 2003 (ver Tabla 2.1.1.3).

Tabla 2.1.1.3 Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años que han accedido a la educación según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil	Nº jóvenes que accedió	Porcentaje que ha accedido según quintil
1	16896	4,9	28414	5,8	46357	7,7
2	35430	10,3	58155	11,8	77713	13,0
3	64603	18,8	86354	17,5	114560	19,1
4	92648	27,0	131093	26,5	166869	27,8
5	134089	39,0	190065	38,5	193826	32,3
Total	343666	100,0	494081	100,0	599325	100,0

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

Si bien es cierto que la probabilidad de encontrar un joven que haya tenido acceso a la educación superior del quintil 1 es en la actualidad mayor (8%), sigue siendo 4 veces mayor la posibilidad de que un joven del quintil 5 haya accedido al sistema (32%). En 1990 dicha razón era de 1 a 8.

Por otra parte, como se observa en la Tabla 2.1.1.4 mientras en el año 1990 sólo un 5,1% de los jóvenes pertenecientes al quintil I accedía a la educación superior, dicha proporción se incrementó a 8,7% y 12% en los años 1996 y 2003, respectivamente. A su vez, los jóvenes del quintil II duplicaron su participación en el sistema pasando de 9,0% en 1990 a 18% el año 2003. Por otra parte, mientras los jóvenes del quintil III casi duplican su participación en el sistema en el período 1990-2003, los jóvenes de los quintiles más ricos que accedieron a la educación superior incrementaron su participación en forma notoria, pasando de 30% a 43% en el período 1990-2003 en el caso de los jóvenes del quintil 4, y de 52% a 69% en el caso de los jóvenes del quintil V.

Si bien ha habido un aumento significativo en el acceso en los cinco quintiles de ingreso aún queda mucho por hacer en el caso de los jóvenes que pertenecen a los quintiles más pobres donde el nivel de participación sigue siendo deficitario en comparación con lo que acontece en los quintiles más ricos. En efecto, mientras los jóvenes pertenecientes al quintil V tienen una cobertura superior a los dos tercios en el sistema terciario, los jóvenes del quintil más pobre no superaban el 12% en el año 2003 y los jóvenes del quintil II no superaban aún el 20% (ver Tabla 2.1.1.4).

Tabla 2.1.1.4 Distribución porcentual de los jóvenes de 18 a 24 años de cada quintil de ingreso que accede a la educación superior (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	Accede 1990		Accede 1996		Accede 2003	
	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió	Nº de jóvenes en el quintil	Porcentaje del quintil que accedió
I	16896	5,1	28414	8,7	46357	11,9
II	35430	9,0	58155	15,6	77713	18,1
III	64603	15,7	86354	23,0	114560	28,5
IV	92648	29,6	131093	36,3	166869	43,5
V	134089	52,3	190065	66,3	193826	69,3

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

Acceso a la educación superior y ocupación del jefe de hogar³²

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

Tabla 2.1.1.5 Acceso de los Jóvenes de 18 a 24 años al Sistema de Educación Superior por Ocupación del Jefe de Hogar (1990-2003)

Ocupación u Oficio	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	No accede	Accede	No accede	Accede	No accede	Accede
	1990		1996		2003	
No manual	54,9	79,6	26,4	64,9	26,5	63,5
Manual	22,3	12,2	60,9	31,1	62,5	33,3
Agrícola	22,8	8,2	12,7	4,0	11,0	3,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total casos	634,959	207,728	624,683	335,209	697726	396759

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

³²La variable categorías ocupacionales que considera la Clasificación CIUO 88 fue agrupada en tres categorías siguiendo a Erikson y Goldthorpe (1993), como se detalla a continuación:

Trabajadores manuales: Incluye artesanos, operarios, operadores y montadores, y trabajadores no calificados;
Trabajadores no manuales: Fuerzas Armadas y de Orden, profesionales, científicos y afines, técnicos, directivos de empresas y poder ejecutivo, y empleados de oficina y vendedores de comercio y mercados; y
Trabajadores agrícolas: Incluye agricultores y pescadores (comercial y de subsistencia).

Por otra parte, la representatividad de los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes son trabajadores agrícolas también ha disminuido proporcionalmente de un 8% a un 3% lo cual podría atribuirse a la migración campo-ciudad y a la menor oferta de educación superior en los sectores rurales (ver Tabla 2.1.1.5).

Confirmando lo anterior, al desagregar los datos de los jóvenes que acceden a la educación superior según la ocupación específica declarada por el jefe de hogar se constata que la proporción de jóvenes provenientes de hogares con jefes que tienen ocupación de montadores y operadores, así como de trabajadores no calificados se incrementa de 0,9% a 13% y de 0,2 a 7,5%, respectivamente, en el período 1990-2003 (ver Tabla 2.1.1.6). Este incremento contrasta por una parte con un descenso de la representatividad de los jóvenes que proviene de hogares cuyos jefes tienen formación profesional, bajando de 26% a 20% en el lapso 1990-2003. De igual manera, los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes son técnicos de nivel medio bajan de 15% a 11% entre los años 1990-2003.

No deja de sorprender que al analizar los datos se observa que los jóvenes provenientes de hogares con jefes ligados a las Fuerzas Armadas y que acceden a la educación superior bajan ostensiblemente su representación pasando de 18% a 1,3% en el período 1990-1996 y a 0,6% en el año 2003. A su vez, se verifica que la proporción de jóvenes vinculados a hogares cuyo jefe es clasificable como miembro del poder ejecutivo y que acceden a la educación terciaria se incrementa de 7% a 16% en el período 1990-2003.

Dicho contraste podría atribuirse al cambio de régimen político observado a contar del año 1990 cuando se produce la transición desde un gobierno autoritario a uno democrático.

Tabla 2.1.1.6 Acceso de los Jóvenes de 18 a 24 años a la educación superior por Ocupación del Jefe de Hogar (desagregado) (1990-2003)

Ocupación u Oficio	Acceso de jóvenes a la educación superior					
	1990		1996		2003	
	No accede	Accede	No accede	Accede	No accede	Accede
FF.AA.	4,5	18,0	0,6	1,3	0,7	0,6
M PODER EJECUTIVO	1,0	6,5	4,5	18,2	5,6	15,7
PROFESIONALES CIENTIF.	14,4	25,8	2,4	14,6	3,6	19,7
TECNICOS Y PROF. NIVEL MEDIO	11,2	14,6	3,7	12,5	3,8	10,8
EMP. OFICINA	12,3	6,7	3,9	8,0	4,0	8,0
VENDEDORES COMERCIO	11,5	7,9	11,2	9,8	8,8	8,4
AGRICULTORES Y TRAB. CALIFICADO	22,8	8,2	12,6	3,9	11,0	3,2
OFICIALES, OPERARIOS Y ARTESANOS	21,3	11,1	21,5	11,3	22,0	12,6
OPERADORES Y MONTADORES	0,9	0,9	13,5	12,9	14,7	13,0
TRAB. NO CALIFICADOS	0,2	0,2	25,6	6,6	25,6	7,5
No responde	0,0	0,0	0,5	0,9	0,2	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total casos	634959	207728	627445	337982	699289	398555

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

Respecto de los jóvenes provenientes de hogares cuyo jefe es asociable a otras categorías ocupacionales (por ejemplo, empleados de oficina, vendedores, oficiales, operarios y artesanos) las variaciones observadas en el periodo 1990-2003 son menores (ver Tabla 2.1.1.6).

2.1.2 Tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior

Tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior y escolaridad del Jefe de Hogar

Las Tablas 2.1.2.1 y 2.1.2.2. dan cuenta de la relación entre el tipo de institución donde los jóvenes cursan estudios de educación superior y el nivel de escolaridad del jefe de hogar. A partir de ello se constata que hay un incremento relativo de los jóvenes que estudian en el sistema terciario y que provienen de hogares cuyos jefes tienen mayor nivel educativo. En efecto, en el caso de los jóvenes que asisten a CFTs e IPs los datos revelan que en el periodo 1990-2003 hay un aumento de 68% a 77% de este segmento en que los jefes de hogar ostentan estudios de nivel medio y superior. Mientras que para el caso de los jóvenes que asisten a universidades el incremento observable en el nivel de escolaridad de los jefes de hogar varía de un 86% a un 92% en el mismo lapso.

Tabla 2.1.2.1 Tipo de Institución de educación superior a la que asiste el joven de 18 a 24 años y Escolaridad del Jefe de Hogar (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Tipo de institución a la que asiste el joven					
	1990		1996		2003	
	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria
Básica	31,7	13,9	53,0	32,6	23,4	8,3
Media	47,7	34,0	26,6	23,9	52,4	41,5
Superior	20,6	52,1	20,4	43,5	24,2	50,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total de casos	83199	77936	86615	216520	107854	279445

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

Tabla 2.1.2.2. Tipo de Institución a la que asiste el joven de 18 a 24 años y Escolaridad del Jefe de Hogar (1990-2003)

Nivel de escolaridad del jefe de hogar	Tipo de institución a la que accede el joven			
	IP y CFT		Universidad	
	1990	2003	1990	2003
Básica	31,7	23,4	13,9	8,3
Media y Superior	68,3	76,6	86,1	91,7

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

*Tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior y Ocupación del Jefe de Hogar*³³

Entre los jóvenes que asisten a los CFTs e IPs se ha duplicado la representación de quienes provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores agrícolas y manuales pasando de un 23% en el año 1990 a un 52% en el año 2003. Por otra parte, en las universidades ocurre un fenómeno similar variando desde un 14% a un 29% la representatividad de los jóvenes provenientes de este tipo de hogares.

Se observa al mismo tiempo que hay mayor representatividad de los jóvenes que pertenecen a hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas en los CFTs e IPs respecto de las universidades (52% versus 29%, respectivamente) (ver Tabla 2.1.2.4).³⁴

Tabla 2.1.2.4 Tipo de Institución a la que asiste el joven de 18 a 24 años y ocupación del jefe de hogar (1990-2003)

Ocupación del Jefe de Hogar	Tipo de institución a la que asiste el joven					
	1990		1996		2003	
	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria	IP y CFT	Universitaria
No Manual	76,8	85,7	53,4	73,9	48,5	70,6
Manual	13,4	8,9	41,3	23,0	47,6	26,7
Agrícola	9,8	5,5	5,3	3,1	4,0	2,7
Total Porcentual	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total N	68,039	63,311	73,367	189,983	91,270	248,260

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

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

2.1.3 Ayudas estudiantiles (Créditos y Becas)

*Beneficiarios de Créditos*³⁵ según Quintil de Ingreso

De acuerdo a la Tabla 2.1.3.1 que se presenta a continuación se puede establecer que hubo un incremento de 16.153 del total de jóvenes beneficiarios de crédito universitario para el período 1990-2003.

³³ Para construir la Tabla 2.1.2.4 se agruparon las categorías ocupacionales siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe.

³⁴ Los datos no permiten hacer la desagregación entre institutos profesionales y CFTs para todos los años considerados en el estudio.

³⁵ En el análisis de distribución de crédito universitario se considera únicamente a los jóvenes de primer año matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores.

En referencia a la distribución porcentual de jóvenes que acceden a universidades del Consejo de Rectores y que obtienen crédito universitario en los tres primeros quintiles (es decir, el 60% de la población con menores ingresos), en el periodo 1990-2003, se constata que hubo un aumento significativo en la distribución pasando de 48% en 1990, a 70% en el año 1996 y 75% en el 2003. En otras palabras, entre los años 1990 y 2003 hubo un incremento de 27 puntos porcentuales en los jóvenes pertenecientes a los quintiles 1, 2 y 3 y que se encontraba estudiando en universidades del Consejo de Rectores. La cobertura de ayudas estudiantiles es aún mayor en los quintiles más pobres si se considera el crecimiento de los programas de becas, especialmente a partir de 2000.

Como contrapartida, entre los años 1990 y 2003, la representación de los jóvenes pertenecientes a los quintiles más ricos (quintiles 4 y 5), que recibió crédito universitario decreció de 52% a 25% (ver Tabla 2.1.3.1).

Tabla 2.1.3.1 Distribución porcentual de crédito universitario según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior					
	1990		1996		2003	
	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Distribución Porcentual
1	1142	9,9	453	2,8	4837	17,5
2	2320	20,1	2115	13,2	8071	29,1
3	2042	17,7	8565	53,5	7816	28,2
4	3812	33,0	3133	19,6	4498	16,2
5	2236	19,4	1750	10,9	2483	9,0
Total	11552	100,0	16016	100,0	27705	100,0

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

En consecuencia, se puede concluir que la distribución de los créditos ha tendido a focalizarse hacia los sectores de más bajos recursos en los últimos años comparado con lo que acontecía a comienzos de la década del 90. Sin embargo, el cuadro debe ser tomado con cautela. Si bien se muestra que el aumento porcentual de la distribución del crédito para los quintiles I y II es más baja que la de sus pares del quintil III. Es muy la baja cobertura de estudiantes del quintil 1 con crédito universitario observada en los años 1990 y, particularmente, en 1996, puede obedecer al bajo número de casos muestrales que consignan las Bases CASEN (ver Tabla 2.1.3.1), lo que ciertamente incide en la robustez de los datos.

Al analizar la proporción de jóvenes de 18 a 24 años de cada quintil que obtuvo crédito universitario se constata que los quintiles de menores ingresos son los que han experimentado un incremento significativo en la última década (57% a 76% en el caso del quintil 1 y 58% a 64% en el caso del quintil 2). En contraste, para el caso de los jóvenes de los quintiles 3 y 5 que obtuvieron crédito universitario entre los años 1990 y 2003 se corrobora que se produjo un decrecimiento cercano al 5%, mientras que para el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil 4 dicha caída superó el 20 puntos porcentuales en el mismo lapso, pasando del 61% al 38% (ver Tabla 2.1.3.2).

Tabla 2.1.3.2 Distribución porcentual de jóvenes de cada quintil que accede a crédito universitario (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior								
	1990			1996			2003		
	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficiarios	Nº total por quintil	Distribución Porcentual
1	1142	1996	57,2	453	2657	17,0	4837	6362	76,0
2	2320	3996	58,0	2115	5422	39,0	8071	12658	63,8
3	2042	3233	63,2	8565	14060	60,9	7816	13197	59,2
4	3812	6261	60,9	3133	11008	28,5	4498	11718	38,4
5	2236	9866	22,7	1750	15084	11,6	2483	14582	17,0
Total	11.552	25.352		16.016	48.231		27.705	58517	

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

Si los datos se analizan tomando quintiles agrupados, se corrobora que en el caso de los jóvenes pertenecientes a los quintiles 1, 2 y 3 alrededor del 60% obtuvo crédito universitario durante el primer año de sus estudios, en tanto que dicha proporción aumentó al 64% el año 2003. En cambio, mientras un 38% de los jóvenes pertenecientes a los quintiles 4 y 5 obtuvo crédito en 1996, dicha proporción se vio reducida al 27% en el año 2003 para el mismo segmento de estudiantes (Tabla 3.3.2).

Beneficiarios de Becas³⁶ según Quintil de Ingreso

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

A pesar de este importante crecimiento del número de beneficios, se verifica que del total de jóvenes que se encontraba estudiando en universidades del Consejo de Rectores según quintil hubo un aumento cercano a 4 puntos porcentuales en el caso de aquellos pertenecientes a los quintiles 1 y 3 (de 10% a 14% y de 19% a 23%, respectivamente en el lapso 1996-2003). Por su parte, los jóvenes que reciben becas y que son asociables al quintil 2 ven reducida su participación en la asignación de beneficios a la mitad (del 27% al 14% entre 1996 y 2003).

Ahora bien, si se agrupa a la población entre 18 y 24 años que obtuvo becas según quintil de ingreso se constata que mientras en 1996 los jóvenes de los quintiles 1, 2 y 3 obtuvieron el 56% de las becas según la encuesta, en el año 2003 dicha proporción se había reducido al 52% para los mismos tres quintiles. En cambio, del total de jóvenes que obtuvieron alguna beca y que estaban cursando estudios en las universidades del Consejo de Rectores la proporción de beneficios se elevó del 44% al 48% en los quintiles 4 y 5 en el periodo 1996-2003 (ver Tabla 2.1.3.3).

³⁶ La distribución de becas considera a la totalidad de estudiantes que estaban cursando estudios en universidades del Consejo de Rectores y que obtuvieron alguna beca ya sea estatal o no estatal.

Tabla 2.1.3.3 Distribución porcentual de becas según quintil de ingreso (1990-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior			
	1996		2003	
	Nº de beneficios	Distribución Porcentual	Nº de beneficios	Distribución Porcentual
1	2936	10,3	6210	14,2
2	7599	26,6	5941	13,6
3	5479	19,3	10477	23,9
4	7850	27,6	13213	30,1
5	4598	16,2	7984	18,2
Total	28.462	100,0	43.825	100,0

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

De acuerdo a los resultados arriba descritos, no se puede establecer con mucha certeza que las políticas de ayuda estudiantil no se ven del todo correspondidas por la distribución de beneficios entre los jóvenes que estaban estudiando en universidades del Consejo de Rectores. Si bien, contrario a lo que podría presumirse en el lapso 1996-2003, se han beneficiado más, proporcionalmente hablando, los jóvenes de los quintiles 4 y 5 que sus pares de los quintiles 1, 2 y 3, ello puede estar directamente relacionado con el hecho de que los jóvenes de quintiles más bajos presentan un mayor riesgo de deserción. Lo ideal habría sido contar con datos para estudiantes de primer año, pero por restricciones dadas por el tamaño muestral, ello no es posible. También hay que considerar el hecho que un importante segmento de jóvenes haya tenido en forma simultánea acceso a crédito universitario. O bien que la focalización de recursos asignados vía becas no ha sido del todo exitosa dado que un importante porcentaje de jóvenes de los quintiles 4 y 5 todavía se sigue beneficiando de los distintos programas de becas existentes (Tabla 2.1.3.3), lo que se ve matizado con las consideraciones precedentes.

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

- La Encuesta CASEN no permite distinguir más claramente entre becas de arancel y de matrícula por cuanto la categoría de respuesta considera becas de matrícula o arancel.
- Por otra parte, existe una categoría que hace mención a otras becas estatales donde no es posible distinguir entre becas de mantención y becas de arancel.
- Los montos y porcentajes de cobertura de las becas presentan altas tasas de omisión por lo que obviamente no es posible hacer afirmaciones categóricas respecto a la correcta o incorrecta focalización de los recursos.
- Sin embargo, la distribución socioeconómica de los estudiantes que entrega el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica y la Encuesta CASEN son plenamente consistentes. En este sentido, habría que atender a consideraciones de orden estadístico y de diseño del cuestionario.

- Finalmente, cabe mencionar que desde el año 2001 se estableció un sistema de postulación único a ayudas estudiantiles con el objeto de racionalizar y focalizar la asignación de recursos. En ese sentido, el hecho de considerar a toda la población estudiantil puede mostrar un efecto de arrastre proveniente de años anteriores donde la información es poco precisa. También es altamente probable que los estudiantes más pobres enfrenten tasas de fracaso académico más altas y por lo tanto la pérdida de los beneficios (becas), lo cual en parte puede explicar una participación menor a la esperable de los quintiles 1 y 2 en el total de beneficios.

Por otra parte, si el análisis se centra en la distribución de jóvenes de cada quintil de ingreso que obtuvo alguna beca luego los resultados alcanzados no dejan de ser llamativos. En efecto, en el periodo 1996-2003 los jóvenes de los quintiles I, III, IV y V incrementaron en términos relativos su participación en la obtención de alguna beca, mientras que aquellos del quintil II vieron reducidos el número de beneficios obtenidos. Visto de otra manera, se constata que mientras en 1996 uno de cada cinco jóvenes del quintil I obtenía alguna beca, en el año 2003 dicha relación era de 1 de cada 3. Para el caso de los jóvenes en el quintil II la relación de los jóvenes que obtenía beca se reduce a 1 por cada 4 en 1996 a 1 de cada 5 en el 2003. A su vez, en el caso de los jóvenes del quintil III mientras en el año 1996 1 de cada 8 jóvenes obtenía beca para estudiar en alguna universidad del Consejo de Rectores, en el año 2003 dicha relación era de 1 por cada 4 jóvenes (ver Tabla 1.2.3.4).

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

Tabla 1.2.3.4 Distribución porcentual de jóvenes de cada quintil que obtuvo becas (1996-2003)

Quintil de ingreso autónomo per cápita nacional	Jóvenes que asisten a la educación superior					
	1996			2003		
	Nº de beneficios	Nº total en el quintil	Distribución Porcentual	Nº de beneficios	Nº total en el quintil	Distribución Porcentual
1	2936	13576	21,6	6210	17136	36,2
2	7599	28905	26,3	5941	33747	17,6
3	5479	42818	12,8	10477	41851	25,0
4	7850	53931	14,6	13213	61797	21,4
5	4598	91937	5,0	7984	67063	11,9
Total	28.462	231.167		43825	221.594	

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

2.2. MODELOS DE REGRESIÓN PARA LA PROBABILIDAD DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.2.1. Modelos para estimar probabilidades

Hechos ya los análisis descriptivos, cabe preguntarse por cuáles son los factores que inciden en el acceso a la educación superior. Es decir, cuan sensible es el hecho de acceder a la ES a factores que se pueden encontrar en el entorno social y familiar de los jóvenes.

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

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

- La regresión probit es más adecuada para diseños experimentales, donde los sujetos son sometidos a estímulos de diversas intensidades y existe una variable de respuesta que consta de las frecuencias de quienes responden “positivamente” al estímulo. En el caso de esta investigación, claramente, no nos encontramos frente a este tipo de diseño ni a este tipo de datos
- El modelo probit es más exigente en relación con los supuestos respecto a los datos. En efecto, tiene que haber distribución normal multivariada y cumplir con los supuestos de homocedasticidad. En el caso del modelo logístico, no existen este tipo de restricciones (para una mayor discusión respecto a los supuestos y características de las técnicas ver Norusis, 1998; Vivanco, 1999).

Se han seleccionado variables indicativas del entorno del hogar, en la medida que los datos lo permiten, que permitan establecer los factores que inciden en el acceso a la educación superior. La variable dependiente es haber completado la enseñanza media (0= no completa, 1= completa) o acceder a la educación superior (accede=1; no accede=0). El conjunto de variables predictoras está constituido por la escolaridad del jefe de hogar (medida en años), la edad y el nivel de ingreso; además de una serie de características incluidas como variables *dummy*³⁷.

El modelo logístico se expresa formalmente como:

³⁷ Se entiende como variable *dummy* una variable categórica transformada en un conjunto de variables dicotómicas, que permite medir la diferencia de encontrarse en una categoría, respecto de otra(s). Ejemplo: católico, protestante, No creyente; fumador, no fumador; derecha, centro, izquierda; etc.

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

donde z es una combinación lineal que se expresa:

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

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

Lo interesante del modelo logístico es que permite evaluar cómo un cambio en una variable determinada aumenta o disminuye la probabilidad de que un evento ocurra. Dado que las probabilidades tienen un rango restringido entre 0 y 1, se usan los *odds* que corresponden al cociente entre la probabilidad de que algo ocurra y que no ocurra, como se muestra en [3].

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

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

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

Los modelos de regresión que se presentan apuntan a estimar la probabilidad de haber terminado la enseñanza media de los jóvenes de 18- 24 años y el acceso a la educación superior a partir de variables de caracterización de sus hogares. Las variables independientes son las siguientes y se han tomado de las encuestas CASEN 1990 y 2003.

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

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

A continuación se hacen las regresiones para determinar la probabilidad de haber terminado la educación media (4.2.1.) y la de acceder a la educación superior (4.2.2.), utilizando el set de variables ya descrito.

2.2.2 Resultados de las regresiones

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

Un aspecto que tiene una influencia determinante para el acceso a la educación superior es el término de la enseñanza media. Las Encuestas CASEN muestran sistemáticamente un aumento de la población joven con educación media completa en los quintiles más bajos a partir de los años 90. Por tal razón, se realizaron regresiones para estimar la probabilidad de contar con enseñanza media completa, como primer paso para ingresar a la educación superior. Esta opción tiene la ventaja de abordar el problema de distinguir los efectos de variables del hogar en dos momentos claves: estar “en condiciones” de entrar a la educación superior, por una parte, y acceder a ella, por otra. Para este estudio se han utilizado métodos de incorporación de variables por etapas, de manera de optimizar la cantidad de variables a incluir y la potencia predictiva de los modelos. Los resultados para la estimación de la probabilidad de terminar la enseñanza media son los siguientes:

Tabla 2.2.2.1. Coeficientes de regresión para la probabilidad de terminar la enseñanza media de jóvenes que viven con el jefe de hogar sin considerar su condición ocupacional

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

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

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

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

Todos los coeficientes significativos a p =.05

De la lectura de los coeficientes (Tabla 2.2.2.1) se desprenden algunos cambios importantes entre 1990 y 2003. El primero se refiere al aumento de los *odds* en el caso de los jóvenes de hogares pobres y hogares rurales. En segundo lugar, un leve incremento de la incidencia de la escolaridad de los jefes de hogares en la probabilidad de terminar la enseñanza media. Es importante señalar la diferencia entre el ajuste de ambos modelos (dado por los coeficientes de regresión erre cuadrado de Cox y Snell), que muestra que en 1990 el hecho de terminar la educación media estaba más asociado a características básicas del hogar que en el año 2003. Una explicación plausible, aunque no demostrable en este contexto, está dada por las políticas educativas

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

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

Un aspecto interesante de ver es cómo cambian las probabilidades de concluir la enseñanza media para jóvenes provenientes de hogares comparables. Sin ser muy exhaustivos es factible establecer algunos “tipos” de hogar que pueden ser analizados y comparados en el tiempo. Para ello es posible construir un modelo que contempla cuatro perfiles de hogar asociados a las siguientes variables: a) Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar; b) Tamaño del Hogar; c) Edad del Jefe de Hogar; d) Localización Geográfica del Hogar; e) Percentil de Ingreso Per Cápita; y f) Condición de Pobreza.³⁸

A cada una de las variables arriba enunciadas se le asignó arbitrariamente un valor tal como se detalla en la Tabla 2.2.2.2. Para construir los perfiles, de modo que fueran representativos de hogares tipo, se escogieron algunos percentiles (P) para las variables: escolaridad del jefe de hogar (P20, P40, P50 y P80) e ingresos per cápita (P20, P40, P50 y P80), las cuales pueden asociarse a puntos específicos de una distribución estadística típica.

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

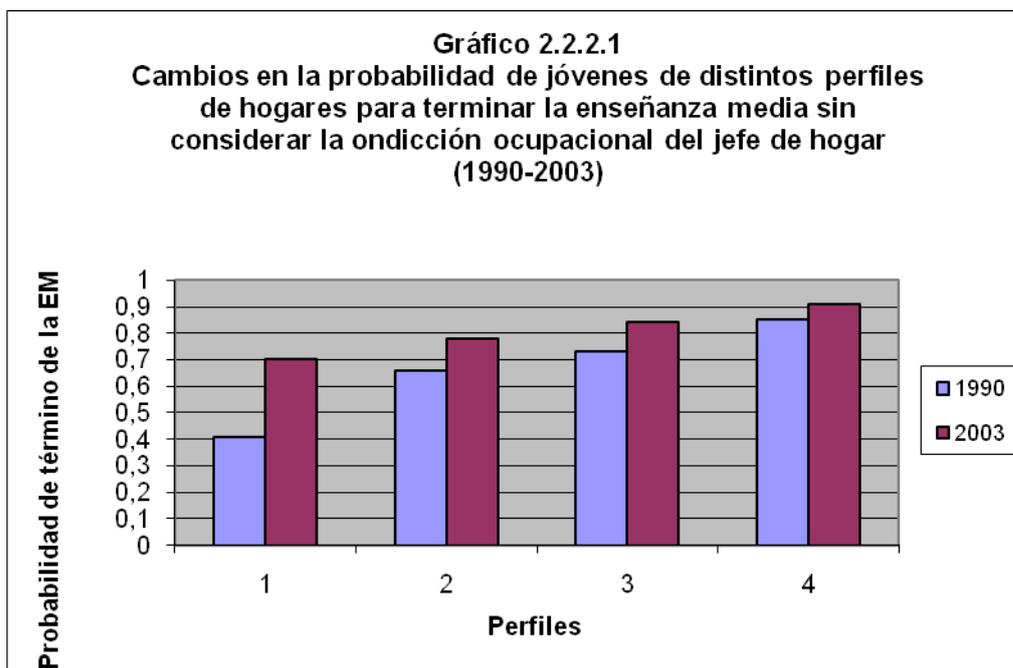
En la Tabla 2.2.2.2 se describen estas condiciones para los cuatro perfiles de hogar predefinidos con el fin de analizar las probabilidades que tienen los jóvenes de terminar la enseñanza media.

Tabla 2.2.2.2. Caracterización de los perfiles de los hogares de los jóvenes sin considerar la condición ocupacional del jefe de hogar

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

³⁸En etapas siguientes de esta investigación se establecerán tipologías de hogares a partir de técnicas de aglomeración como análisis de conglomerados (cluster analysis). Por el momento se ha definido perfiles de acuerdo a posición relativa de un hogar “tipo” en las variables escolaridad e ingresos, usando los percentiles 20, 50 y 80.

El Gráfico 2.2.2.1 presenta las probabilidades que tienen los jóvenes, provenientes de distintos perfiles de hogar, para concluir su enseñanza media en el período 1990-2003.



Al observar el Gráfico 2.2.2.1 se aprecia que un joven de entre 18 y 24 años de una familia pobre, urbana, tenía en 1990 una probabilidad de 0,40 de haber concluido su educación media, mientras que en 2003, dicha probabilidad aumenta a 0,70. Los cambios más significativos se dan en hogares pobres donde el jefe de hogar presenta baja escolaridad. Ello es completamente consistente con las cifras que muestra la encuesta CASEN 2003, respecto a una importante alza en las cifras de porcentaje de jóvenes con educación media completa.

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

A continuación, se presenta un análisis de regresión acotado a los jóvenes de 18 a 24 años, considerando variables similares a las consignadas en la Tabla 2.2.2.3, pero incluyendo la ocupación del Jefe de Hogar. Los resultados de los coeficientes de regresión para éstas variables se muestran en la Tabla 2.2.2.3.

Tabla 2.2.2.3. Coeficientes de regresión para la probabilidad de terminar la enseñanza media de jóvenes que viven con el jefe de hogar considerando su condición ocupacional

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

(*) N = 6.408; Pseudo R2 = .234

(**) N = 20.613; Pseudo R2 = .148

(+) No significativo a p =.05

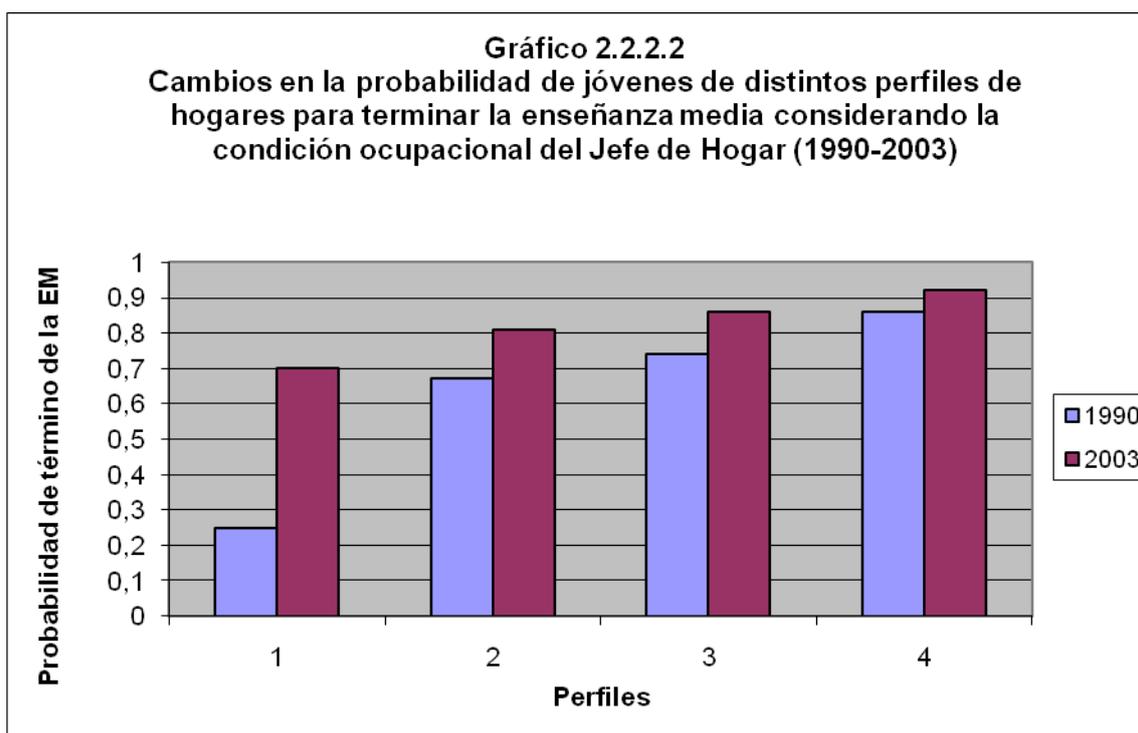
En los coeficientes se aprecia una disminución importante de los *odds ratio* en la variable “urbano”, lo que da cuenta de un incremento de las probabilidades de término de la enseñanza media en sectores rurales en el año 2003 en comparación con lo que ocurría en el año 1990. También se constata que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

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

En la Tabla 2.2.2.4, al igual que en la tabla anterior, se muestra la posibilidad que un joven concluya su enseñanza media considerando distintos perfiles de hogares según a) Percentil de la Escolaridad del Jefe de Hogar; b) Tamaño del Hogar; c) Edad del Jefe de Hogar; d) Localización Geográfica del Hogar; e) Percentil de Ingreso Per Cápita; y f) Condición de Pobreza. Pero, adicionalmente se agregó al modelo la variable “ocupación del jefe de hogar” De modo similar a lo realizado anteriormente, para establecer los perfiles de hogares tipos se les asignaron los mismos valores arbitrarios señalados en la tabla 2.2.2.2 y para el caso de la variable “ocupación del jefe de hogar” se consideró que para el primer quintil se estaba en presencia de trabajadores manuales (0) mientras que para los quintiles 2, 3, y 4 se estimó que los jefes de hogar tenían la condición de trabajadores no manuales (1).

Tabla 2.2.2.4. Caracterización de los perfiles de los hogares de los jóvenes considerando la condición ocupacional del jefe de hogar

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



Del Gráfico 2.2.2.2 se puede establecer que entre los años 1990 y 2003, los jóvenes provenientes de hogares de menores recursos (quintil I, provenientes de hogares cuyos jefes eran trabajadores manuales), incrementan de manera importante las probabilidades de concluir la enseñanza media (desde 0,25 a 0,70).

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

2.2.2.4 Regresiones para estimar las probabilidades de acceso a la educación superior

Para predecir la probabilidad de acceso a la educación superior se realizaron análisis similares a los del término de la enseñanza media, los cuales se presentan en este acápite. El primer modelo muestra una regresión para las probabilidades de acceder a la educación superior (ver Tabla 2.2.2.5).

Tabla 2.2.2.5 Coeficientes de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior de jóvenes que viven con el jefe de hogar sin considerar su condición ocupacional

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

(*) N = 8.828; Pseudo R² = ..230

(**) N = 20.611; Pseudo R² = .254

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

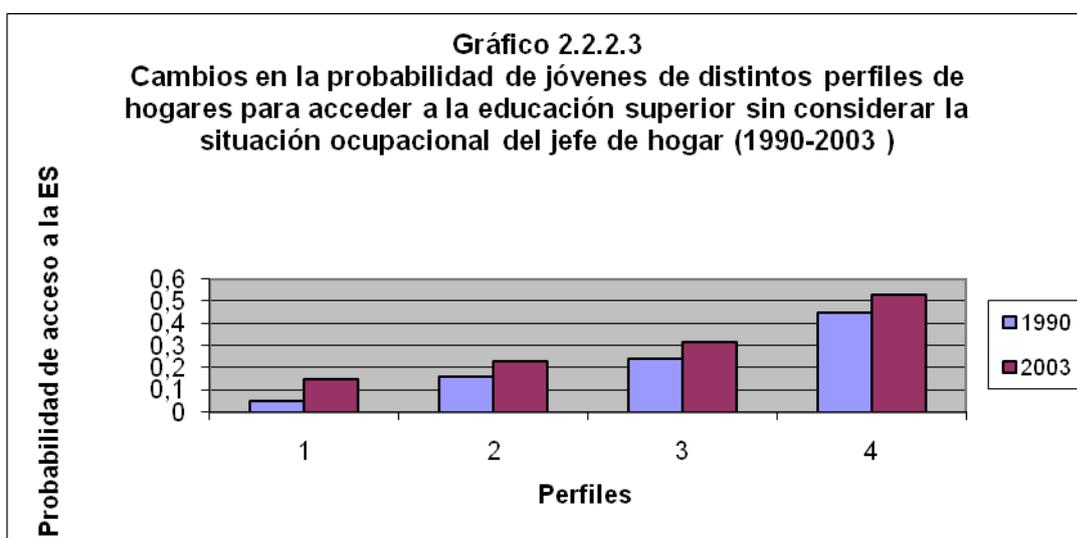
En relación a la bondad del modelo empleado para explicar las probabilidades de acceso a la educación superior se constata que el nivel de predictibilidad es levemente superior en el año 2003 (Pseudo R² = 0.254) en comparación con lo observado en el año 1990 (Pseudo R² = 0.230).

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

Si para el acceso a la educación superior se consideran los cuatro perfiles de hogar analizados en la sección 2.2.2.2 sobre término de la enseñanza media (ver los perfiles de hogar tipo en Tabla 2.2.2.2), se observa que, en general, han aumentado las probabilidades de acceso para el periodo 1990-2003 (ver Gráfico 2.2.2.3)

De acuerdo al Gráfico 2.2.2.3 el aumento en las probabilidades de acceso más significativos se aprecia en los perfiles 1 y 2 que corresponden a los grupos socioeconómicos de menores ingresos, seguidos por el perfil 3 que corresponde a un nivel socioeconómico medio. Cabe señalar que en el perfil 1 (asociado al nivel socioeconómico más bajo) la probabilidad de acceso a la educación superior de parte de los jóvenes de 18 a 24 años es tres veces mayor en el año 2003 que en el año 1990, lo cual se condice con las cifras de cobertura oficial en el nivel terciario para el primer quintil que arroja la encuesta CASEN: 4,4% en 1990 y 14,5% en 2003.

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



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

Si al igual que lo que se hizo para el análisis de regresión sobre término de la educación media se establecen controles por ocupación del jefe de hogar para determinar la probabilidad en el acceso a la educación superior, se constata una situación similar donde la incidencia de los coeficientes es parecida (ver Tabla 2.2.2.6).

Al observar la Tabla 2.2.2.6 llama la atención el decrecimiento de los *odds ratio* en el caso de los jóvenes provenientes de hogares no pobres; así como el aumento de los *odds ratio* en el caso de los trabajadores no manuales. Se observan, asimismo, niveles de ajuste similares a los del modelo anterior que no considera sólo a los ocupados.

Tabla 2.2.2.6. Coeficientes de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior de jóvenes que viven con el jefe de hogar considerando su condición ocupacional

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

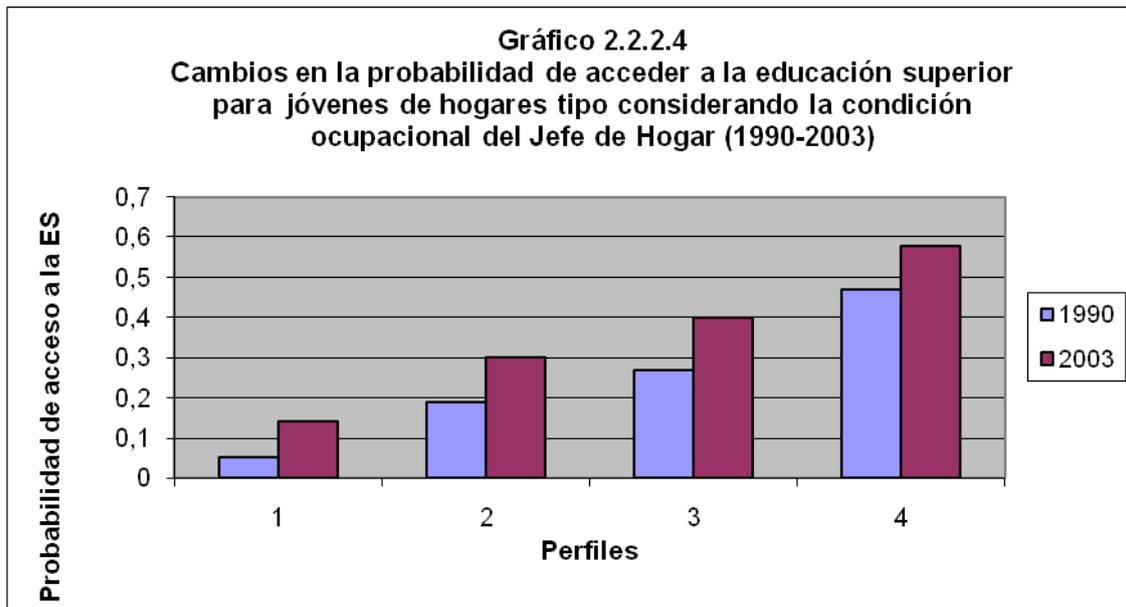
(*) N = 6.440; Pseudo R2 = .235

(**) N = 16.323; Pseudo R2 = .268

(+) No significativo a p =.05

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

Por otra parte, si se utilizan los mismos perfiles de hogares tipo establecidos en la Tabla 2.2.2.4 en que se considera la condición ocupacional del jefe del hogar se obtiene el Gráfico 2.2.2.4 En dicho gráfico se corrobora que los cambios en la probabilidad de acceso a la educación superior controlados por la ocupación del jefe de hogar presentan tendencias similares a las observadas en el Gráfico 2.2.2.3, pero, en general, se obtienen valores más altos (ver Gráfico 2.2.2.4). En el caso de los perfiles 2, 3 y 4, se aprecia una incidencia positiva de la condición de jefe de hogar trabajador no manual en la probabilidad de acceso a la educación terciaria. En cambio, la consideración de trabajadores manuales en el perfil 1 no muestra resultados distintos para el periodo 1990-2003, por cuanto puede asumirse que una proporción importante de los jefes de hogar en este perfil son trabajadores manuales.



2.2.2.7 Comentarios sobre las regresiones

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

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

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

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

2.3 RESULTADOS Y ANALISIS SOBRE MOVILIDAD SOCIAL PARA PERSONAS DE 30 A 35 AÑOS EN EL GRAN SANTIAGO URBANO

En los apartados previos se presentaron algunos resultados relativos a la accesibilidad de los jóvenes de entre 18 y 24 años a la educación superior. Asimismo, se realizaron algunos análisis mediante el uso de modelos probabilísticos, de manera de determinar cómo han variado las probabilidades de acceso a la educación superior a partir de las características del hogar de origen.

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

2.3.1 Estadísticas descriptivas y consideraciones sobre los datos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El cuadro 2.3.1.3 da cuenta de las diversas ocupaciones que tienen los entrevistados, utilizando la clasificación CIUO 88.³⁹ Llama la atención la alta concentración que se aprecia en el segmento de empleadores y gerentes en el caso de los hijos (y por ende de los padres, si es que se asume una alta herencia en dicho grupo ocupacional). Los datos de la encuesta CASEN revelan que la categoría de gerentes y empleadores es de 5,3% mientras que en este caso es 14%.⁴⁰

Cuadro 2.3.1.3 Ocupación del padre y ocupación de los hijos

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

³⁹ Clasificación Internacional Uniforme de las Ocupaciones versión 1988.

⁴⁰ Elaboración de los autores en base a la Encuesta CASEN 2003.

Total	100,0%	100,0%
-------	--------	--------

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

2.3.2 Análisis de movilidad absoluta

Una técnica de uso común en los estudios de movilidad es el estudio de las *tablas de movilidad*, que buscan establecer las asociaciones entre origen y destino. Los orígenes pueden ser de clase social, de nivel educacional de los padres, procedencia geográfica, etc. Lo que se busca aquí es establecer cuán móviles o inmóviles son diversas situaciones en momentos del tiempo distintos.

Uno de los objetivos de este proyecto es establecer relaciones entre la calificación educacional de padres e hijos, que se presenta en la cuadro.2.3.2.1.

2.3.2.1 Movilidad educacional

Un primer análisis dice relación con la movilidad educacional que se observa en el cuadro 2.3.2.1 el cual se analiza a continuación donde se presenta el nivel educacional de los padres y las madres versus el nivel de los encuestados.

Cuadro 2.3.2.1. Tabla de movilidad educacional padres e hijos

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	63	69	128	50	310
	Media incompleta	5	26	11	30	72
	Media completa	3	14	61	91	169
	Superior	0	0	13	116	129
	Total	71	109	213	287	680
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	69	87	149	64	369
	Media incompleta	7	23	25	34	89
	Media completa	5	8	48	111	172
	Superior	0	4	13	89	106
	Total	81	122	235	298	736

El cuadro 2.3.2.2 nos muestra la distribución de destino educacional de los hijos, atendiendo a la educación de los padres.

Cuadro 2.3.2.2. Distribución outflow

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	20,3%	22,3%	41,3%	16,1%	100,0%
	Media incompleta	6,9%	36,1%	15,3%	41,7%	100,0%
	Media completa	1,8%	8,3%	36,1%	53,8%	100,0%
	Superior	0,0%	0,0%	10,1%	89,9%	100,0%
	Total	10,4%	16,0%	31,3%	42,2%	100,0%
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	18,7%	23,6%	40,4%	17,3%	100,0%
	Media incompleta	7,9%	25,8%	28,1%	38,2%	100,0%
	Media completa	2,9%	4,7%	27,9%	64,5%	100,0%
	Superior	0,0%	3,8%	12,3%	84,0%	100,0%
	Total	11,0%	16,6%	31,9%	40,5%	100,0%

De ello llama la atención, en primer lugar, la alta correspondencia entre padre con educación superior e hijo con educación superior. En efecto, casi el 90% de quienes son hijos de padres con educación superior tiene educación superior, siendo muy bajas las posibilidades de que un hijo de padre con educación superior no tenga educación superior. Algo similar sucede con los hijos de madres con educación postsecundaria (84%). Por otra parte, el 57% de quienes son hijos de padres con educación básica tienen educación media completa como mínimo; muy similar es el resultado en el caso de las madres. Otro aspecto destacable es que los hijos de padres con educación media, logran llegar a la educación superior. Es así como un 42% de los hijos de padres con educación media incompleta tiene educación superior y el 54% de los hijos de padres con media completa cuenta con educación superior. En el caso de los hijos de madres con enseñanza media incompleta, la situación es similar a la de los padres con enseñanza media incompleta. En este caso, el 65% de los hijos de madres con educación media completa accede a la educación superior.

Por otra parte, si se examinan los orígenes, se tienen resultados un tanto distintos (en magnitud, no en tendencia) a los observados en otros estudios (especialmente Torche y Wormald, 2004). Primero, el 60% (Torche y Wormald: 70%⁴¹) de los entrevistados que tiene algún tipo de educación superior son hijos de padres sin educación superior. Segundo, de los entrevistados que tienen hasta educación básica completa, un 89% son hijos de padres con educación básica. Tercero, la mayor diversidad de “procedencia” se da entre los entrevistados con educación superior, lo cual se condice con la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior (ver Cuadro 2.3.2.3).

⁴¹ Ello puede ser efecto de las cohortes. Los padres de quienes tienen 30-35 años son significativamente más jóvenes que los reportados en la muestra del estudio en comentario, y ciertamente es esperable que los padres de los encuestados en nuestra muestras tengan un perfil educacional más alto.

Cuadro 2.3.2.3. Distribución inflow

		Nivel educacional encuestado				
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior	Total
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	88,7%	63,3%	60,1%	17,4%	45,6%
	Media incompleta	7,0%	23,9%	5,2%	10,5%	10,6%
	Media completa	4,2%	12,8%	28,6%	31,7%	24,9%
	Superior	0,0%	0,0%	6,1%	40,4%	19,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	85,2%	71,3%	63,4%	21,5%	50,1%
	Media incompleta	8,6%	18,9%	10,6%	11,4%	12,1%
	Media completa	6,2%	6,6%	20,4%	37,2%	23,4%
	Superior	0,0%	3,3%	5,5%	29,9%	14,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Un análisis clásico en los estudios de movilidad lo dan las razones de inmovilidad, que se calculan como el cociente entre las frecuencias observadas versus las esperadas de cada casilla. Los valores mayores que 1 indican que hay más observaciones en una casilla de lo que cabría esperar en un escenario de movilidad perfecta (que los coeficientes sean 1), donde el la situación educacional de padres e hijos no estaría relacionada .

Si bien nunca se ha logrado empíricamente ajustar un modelo de movilidad perfecta o de independencia, este ejercicio al menos muestra cuán distante se encuentran de dicho modelo las distribuciones empíricas.

Como es de esperar, los mayores coeficientes tienden a concentrarse en la diagonal de la tabla. Es así como, por ejemplo, la razón entre la cantidad de personas con educación superior que son hijos de padres con educación superior es 2.13 veces mayor de lo esperado, lo que habla de un alto grado de herencia en dicha categoría. Sin embargo, también es posible encontrar coeficientes altos para quienes tienen educación media y que son hijos de padres con educación básica y para quienes son hijos de padres y madres con educación media y que tienen educación superior. También llama la atención el hecho que hay un 13% menos de lo esperado de hijos de madres con educación media completa que alcanzan el mismo tipo de educación (ver Cuadro 2.3.2.4).

Cuadro 2.3.2.4. Coeficientes de inmovilidad

		Nivel educacional encuestado			
		Hasta básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior
Nivel educacional padre	Hasta básica completa	1,95	1,39	1,32	0,38
	Media incompleta	0,67	2,25	0,49	0,99
	Media completa	0,17	0,52	1,15	1,28
	Superior	-	-	0,32	2,13
Nivel educacional madre	Hasta básica completa	1,70	1,42	1,26	0,43
	Media incompleta	0,71	1,56	0,88	0,94
	Media completa	0,26	0,28	0,87	1,59
	Superior	-	0,23	0,38	2,07

Este tipo de análisis, como se mencionó, presenta inconvenientes por cuanto está afectado por una distinta estructura de los marginales. Es decir, los análisis de distribución inflow y outflow, así como las razones de inmovilidad, corren el riesgo de dar cuenta más que de la movilidad, de la presencia de distintas estructuras (Hout, 1983; Erickson y Goldthorpe, 1992). Por ejemplo, el encontrar en este contexto una alta proporción de personas con educación superior de los más diversos orígenes puede estar más relacionado con cambios estructurales en el sistema educacional que con la movilidad. Los análisis clásicos han sido objeto de diversas críticas y existe un rico debate metodológico en torno al estudio de la movilidad social, de hecho bastante más dinámico que los debates sobre los aspectos conceptuales.

Una forma de abordar la diferencia entre estructuras es el cálculo de la movilidad mínima, es decir, de los movimientos mínimos necesarios para que las distribuciones marginales sean posibles. En este sentido, es factible distinguir entre movilidad “pura” o circulatoria y la movilidad mínima o estructural que se explica por distintas estructuras educacionales.

En el cuadro 2.3.2.5 se muestran los índices de movilidad educacional respecto a la educación de los padres y las madres.

Cuadro 2.3.2.5. Estadísticas de movilidad educacional

	Respecto a educación del padre	Respecto a educación de la madre
Inmóviles	39,1%	31,1%
Moviles	60,9%	68,9%
Movilidad ascendente	55,7%	63,9%
Corta (*)	25,1%	30,3%
Larga (**)	30,6%	33,6%
Movilidad descendente	5,1%	5,0%
Corta (*)	4,7%	3,8%
Larga (**)	0,4%	1,2%
Movilidad estructural o mínima	35,1%	39,1%
Movilidad circulatoria	25,7%	29,8%

(*) Sube 1 categoría en la escala educacional

(**) Sube más de una categoría en la escala educacional

Se aprecia una alta movilidad estructural (35% y 39%, respectivamente, si se toma el nivel de educación del padre o de la madre), lo que está relacionado con la fuerte ampliación de las oportunidades educacionales en el país, que refleja contextos estructurales muy distintos en el tiempo. Tal vez lo más relevante a la hora de explicar las diferencias de estructura sea la masificación de la educación secundaria a partir de fines de los '80.

2.3.2.2. Movilidad social

Se ha optado por medir la movilidad social utilizando la categorización propuesta por Erickson y Goldthorpe (1992), también llamada EGP. Dicha categorización ha sido implementada a partir de los procedimientos establecidos por Ganzeboom y Treiman (1996), que se basa en cuatro consideraciones: (i) la ocupación declarada y clasificada de acuerdo a la CIUO 1988 de la OIT, (ii) la presencia de actividades de supervisión en el trabajo, (iii) la cantidad de personas que los encuestados (y sus padres) supervisan en el trabajo y, (iv) algunos criterios de degradación que pueden sufrir ciertas ocupaciones. Para ordenar los grupos o clases ocupacionales se tomaron los resultados obtenidos por Torche y Wormald (2004). Dicho ordenamiento es clave a la hora de medir movilidad ascendente larga o corta. También se realizaron tests de las medias de las clases ocupacionales considerando la variable ingresos y escolaridad (medida en años de estudio formales), de manera de ordenar las categorías (ver Cuadro 2.3.2.6).

Cuadro 2.3.2.6. Tabla de movilidad ocupacional entre padres e hijo

Ocupación		Ocupación del hijo					Total
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Ocupación del padre	Clase de servicio	125	12	16	5	11	169
	Trabajadores independientes	23	20	13	6	12	74
	Clase de rutina no manual	16	8	12	1	10	47
	Trabajadores manuales calificados	31	17	15	10	31	104
	Trabajadores manuales no calificados	55	21	29	17	55	177
	Total	250	78	85	39	119	571

El cuadro 2.3.2.7 muestra la distribución outflow. Aquí destaca el hecho de que el 74% de quienes provienen de la clase de servicios termina en la clase de servicios. Sólo un 9,5% de quienes provienen de la clase de servicio deviene en trabajador manual (calificado o no calificado) o como trabajador de rutina no manual. Por su parte, de quienes provienen de la clase manual no calificada, un 31,1% va a la clase de servicio y un 16,4% va a la clase de rutina no manual.

Cuadro 2.3.2.7. Tabla de distribución outflow

Ocupación	Ocupación del hijo					Total
	Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Clase de servicio	74,0%	7,1%	9,5%	3,0%	6,5%	100,0%
Trabajadores independientes	31,1%	27,0%	17,6%	8,1%	16,2%	100,0%
Clase de rutina no manual	34,0%	17,0%	25,5%	2,1%	21,3%	100,0%
Trabajadores manuales calificados	29,8%	16,3%	14,4%	9,6%	29,8%	100,0%
Trabajadores manuales no calificados	31,1%	11,9%	16,4%	9,6%	31,1%	100,0%
Total	43,8%	13,7%	14,9%	6,8%	20,8%	100,0%

En el caso de las distribuciones de origen se tiene que la mitad de los encuestados que está en la clase de servicio proviene de esta misma clase. Algo similar sucede con los trabajadores manuales no calificados. Otro dato interesante es que de los trabajadores manuales calificados un 43,6% proviene de la clase manual no calificada (ver Cuadro 2.3.2.8).

Cuadro 2.3.2.8. Tabla de distribución Inflow

Ocupación	Ocupación del hijo					Total
	Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados	
Clase de servicio	50,0%	15,4%	18,8%	12,8%	9,2%	29,6%
Trabajadores independientes	9,2%	25,6%	15,3%	15,4%	10,1%	13,0%
Clase de rutina no manual	6,4%	10,3%	14,1%	2,6%	8,4%	8,2%
Trabajadores manuales calificados	12,4%	21,8%	17,6%	25,6%	26,1%	18,2%
Trabajadores manuales no calificados	22,0%	26,9%	34,1%	43,6%	46,2%	31,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Al examinar los coeficientes de inmovilidad, se tiene que las diagonales principales poseen los valores más altos. Por ejemplo, hay 1,7 veces más personas de la clase de servicio que provienen de la clase de servicio de lo esperable bajo un supuesto de movilidad perfecta. En el caso de la clase de trabajadores independientes la razón es 1,98 (casi el doble de lo esperado en el modelo de independencia) (ver Cuadro 2.3.2.9).

Cuadro 2.3.2.9. Coeficientes de inmovilidad

Ocupación del padre	Ocupación	Ocupación del hijo				
		Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados
	Clase de servicio	1,69	0,52	0,64	0,43	0,31
	Trabajadores independientes	0,71	1,98	1,18	1,19	0,78
	Clase de rutina no manual	0,78	1,25	1,72	0,31	1,02
	Trabajadores manuales calificados	0,68	1,20	0,97	1,41	1,43
	Trabajadores manuales no calificados	0,71	0,87	1,10	1,41	1,49

A continuación se presentan estadísticas de movilidad absoluta (ver cuadro 2.3.2.10). La movilidad estructural, o mínima, es de un 21.5%, muy parecido a lo que reportan otros estudios, mientras que la movilidad circulatoria bordea el 40%. Cerca de un 30% de las personas experimenta movilidad larga, versus un 11% movilidad corta. La movilidad descendente es mucho menor que la ascendente y las movilidades descendentes corta y larga son muy similares.

Cuadro 2.3.2.10. Estadísticas de movilidad absoluta

Inmóviles	38,90%
Móviles	61,10%
Movilidad ascendente	40,63%
Corta	11,00%
Larga	29,60%
Movilidad descendente	20,50%
Corta	10%
Larga	10,50%
Movilidad estructural o mínima	21,5%
Movilidad circulatoria	39,56%

2.3.3. Análisis de movilidad relativa

Como se mencionó anteriormente, este tipo de análisis es sensible a la estructura de los marginales. A pesar de las aproximaciones que se puedan hacer en cuanto a la magnitud en que la tabla se aleja del modelo de movilidad perfecta, varios modelos alternativos se han empleado. Una de las técnicas más utilizadas es la medición de la movilidad relativa a partir de los *odds ratio*. Los *odds ratio* tienen la virtud de ser independientes de los marginales y pueden mostrar cuán cerrada o abierta está una posición para ser ocupada por personas que provienen de una clase determinada.

Cuadro 2.3.3.1. Odds ratio de movilidad

Ocupación	Clase de servicio	Trabajadores independientes	Clase de rutina no manual	Trabajadores manuales calificados	Trabajadores manuales no calificados
Clase de servicio	1	9,1	5,9	8,1	11,4
Trabajadores independientes		1	2,3	2,0	4,4
Clase de rutina no manual			1	8	2,3
Trabajadores manuales calificados				1	1,0
Trabajadores manuales no calificados					1

Los *odds ratio* se definen como la probabilidad de que, por ejemplo, alguien que proviene de la clase de servicio pertenezca a la clase de servicio en vez de la clase

manual no calificada, versus la probabilidad de que alguien que provenga de la clase manual no calificada pertenezca a la clase de servicios en vez de la clase manual no calificada. En el cuadro 2.3.3.1 se muestra que esas probabilidades son 11.4 veces más altas.

De igual modo, se observa una alta barrera entre las clases manuales y la de servicio, así como barreras comparativamente mucho menores entre trabajadores independientes, la clase de rutina no manual y los trabajadores manuales calificados. Una diferencia importante con la evidencia disponible para Chile está dada por la significativa barrera que habría para transitar entre la clase de rutina no manual y la clase de servicio, donde las oportunidades de los hijos de oficinistas están mucho más abiertas que lo que indica esta encuesta (5,9 en esta encuesta versus 1.32 en el estudio de Torche y Wormald). Asimismo, un dato contradictorio está dado por la alta barrera entre trabajadores manuales calificados y trabajadores de rutina no manual y la baja barrera entre trabajadores manuales no calificados y clase de rutina no manual, que puede deberse al algún efecto del muestreo más que a características propias de la población encuestada.

Finalmente, se han testado modelos de independencia y cuasi dependencia para el análisis de la movilidad social. Un modelo muy recurrido es el de la cuasi-independencia, que consiste en evaluar el ajuste de la tabla mediante modelos log-lineales, eliminando la diagonal principal.

A diferencia de lo que aparece en la literatura nacional y en otros estudios de movilidad social en América Latina⁴², en esta muestra se detectó que es posible asumir independencia, si se eliminan las diagonales de la tabla de movilidad. En el cuadro 2.3.3.2 se presentan las estadísticas.

Cuadro 2.3.3.2. Estadísticos de bondad del ajuste

Modelo	L ²	Gl	P
Independencia	112,894	16	.000
Cuasi independencia	12,061	11	.359

L² = Razón de verosimilitud

Gl = Grados de libertad

P = Significancia estadística

2.4 Entrevistas semi-estructuradas⁴³

Percepciones sobre el acceso a la educación superior

En el análisis realizado se pudo constatar que el acceso a la educación superior es diferencial, y se relaciona con el origen socioeconómico de los jóvenes. Si bien, todos los jóvenes entrevistados habían accedido y finalizado la educación superior, su entorno más cercano, representado por los compañeros de los establecimientos educacionales y

⁴² Los estudios de Jorrot (2005) en Argentina y de Torche y Wormald en Chile no logran ajustar el modelo de cuasi dependencia, aunque sí reportan una ganancia importante en la variación de la razón de verosimilitud.

⁴³ Este apartado del estudio se basa en los resultados obtenidos por Soledad González (participante en calidad de tesista en el proyecto), en su tesis de Magister titulada "Representaciones sociales de los egresados de la educación superior, beneficiados por el Programa de Becas MINEDUC, en relación a la equidad y la movilidad social. Santiago, Universidad Alberto Hurtado.

los vecinos, no habían tenido la posibilidad de acceder al sistema. Esto indicaría que los jóvenes con menores recursos tienen más reducidas sus oportunidades de acceder al nivel terciario.

Los factores que determinan las oportunidades de acceder al sistema son diversos y se encuentran interrelacionados. Por una parte, las instituciones de educación media de las cuales egresaron gran parte de los entrevistados, otorgaban una baja calidad en la enseñanza, produciendo una inequidad en los contextos educativos previos. Dicha situación tiene múltiples consecuencias negativas. La primera de ellas, es que la falta de herramientas y la baja calidad de los profesores que dificultan el rendimiento en las pruebas de selección para ingresar a la educación superior. Es por ello, que los jóvenes deben buscar estrategias alternativas, las que implican un mayor gasto de recursos. La segunda consecuencia observada, en relación a la baja calidad de la enseñanza media, es que una vez que los jóvenes acceden al sistema, las diferencias de conocimientos y las capacidades de aprendizaje son notorias, en relación a los jóvenes que egresaron de establecimientos de mejor calidad, principalmente establecimientos privados.

La inadecuada preparación y las brechas de conocimientos vivenciadas al interior del sistema superior, pone a los jóvenes en una situación de desventaja frente a sus pares. Esto puede incidir en sus proyecciones, expectativas y logros educacionales futuros.

La principal barrera, desde el punto de vista de los entrevistados, para acceder al sistema terciario es la situación económica. Si bien las becas y las ayudas estudiantiles se transformaron en una de las principales herramientas que intervienen en el acceso de los jóvenes al sistema, y por lo general fueron bien evaluadas, se observaron ciertas falencias en cuanto a su distribución, focalización y cantidad de recursos asignados. Resulta relevante enfatizar, que si bien la beca MINEDUC fue un vehículo importante en el acceso de los jóvenes al sistema, todos los entrevistados afirmaron que sin el beneficio ellos igual hubieran estudiado.

Según la experiencia de los egresados el punto de partida para todos los jóvenes no es igual, ya que las trayectorias educativas previas, los niveles socioeconómicos y el capital cultural, siguen siendo factores determinantes en el acceso, y en las desigualdades experimentadas al interior del sistema. En contradicción con las teorías vinculadas al capital humano, fuertemente difundidas en la década de los noventa, se constata que el acceso a la educación no se transforma en un elemento igualador de oportunidades, pues a partir de la experiencia de los entrevistados, existen desigualdades previas que inciden en las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel terciario.

Percepciones sobre permanencia en la educación superior

La equidad educativa, no sólo se resuelve con las oportunidades de acceder al sistema, sino también con las posibilidades que tienen los jóvenes de permanecer en el mismo. De tal forma que, los recursos materiales, académicos, económicos y el entorno familiar se convierten en factores centrales para la subsistencia de los jóvenes en la educación superior. A partir de ello, es posible preguntarse si ¿Las posibilidades de permanencia al interior del sistema terciario son equitativas?

En los discursos analizados se puede identificar que uno de los factores que incide en la permanencia corresponde a los recursos materiales, tales como libros, acceso a tecnología, etc. Según ello, se puede constatar que la gran mayoría de los egresados entrevistados sostuvo tener carencias, en relación a sus compañeros, en el acceso a recursos materiales. Esta inequidad provocaba, en ocasiones, desventajas académicas.

¿Qué significado tiene para los jóvenes el sentir una desventaja en términos académicos? Al analizar las percepciones de los egresados, se puede señalar que las desigualdades académicas experimentadas en la universidad, implicaron un mayor esfuerzo, desde su perspectiva, para acceder a recursos materiales y para lograr nivelarse con sus compañeros en términos de conocimientos. Este fenómeno de “sentirse en desventaja” podría estar incidiendo en las proyecciones, expectativas y logros posteriores de los estudiantes.

A pesar de ello, los apoyos paralelos a la beca MINEDUC, tales como la beca alimenticia, las becas para materiales y la beca Presidente de la República, entre otros, son una pieza fundamental en la supervivencia de los estudiantes en el sistema, ya que constituyen los apoyos tangibles de los jóvenes. En este sentido, todos los beneficios paralelos fueron muy bien evaluados, a pesar de que se consideraba que no siempre fueron suficientes.

Los recursos otorgados por las universidades son fundamentales en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y en sus posibilidades de permanencia. A partir de ello, se pudo verificar que los jóvenes egresados evaluaron, en su mayoría, de manera positiva el apoyo económico recibido por las instituciones. Se pudo constatar también, que el acceso a los recursos tales como biblioteca, laboratorio, se distribuía de forma igual para todos los estudiantes, sin importar el origen social de los mismos. Sin embargo, la cantidad de recursos disponibles no era suficiente lo cual ponía a los jóvenes en una situación de desventaja.

En cuanto a los recursos académicos otorgados por las universidades, gran parte de los entrevistados sostuvo no haber tenido apoyo académico diferencial al de sus pares, a pesar de las inequidades previas. Según esto, se puede afirmar que los recursos materiales y académicos que proveen las instituciones no son del todo suficientes para permitir la equidad en la permanencia de los jóvenes en el sistema terciario.

Ciertamente que las características de los hogares y las familias de los jóvenes corresponden a las dimensiones que más inciden en la permanencia en el sistema. En efecto, el valor que el entorno familiar le otorga a la educación incide de manera directa en las proyecciones, expectativas y motivaciones de los jóvenes, y por tanto en sus posibilidades de logro.

Por otra parte, el nivel educacional alcanzado por los padres sigue siendo un factor importante en la permanencia de los jóvenes en el sistema. A pesar de que los niveles educativos logrados por los padres de los entrevistados fueron inferiores al de ellos, y que las posibilidades de otorgar apoyo financiero en algunos casos eran reducidas, el estímulo para proseguir los estudios fue la pieza clave en la supervivencia dentro del sistema.

Otro aspecto a considerar dice relación con que los padres le otorgan un significado importante al título profesional, pues dicha condición implica un cambio en el nivel de vida, una posibilidad real de salir de las condiciones en que se encuentran y uno de los únicos instrumentos “para ser alguien en la vida”.

Percepciones sobre los resultados

La equidad en los resultados tiene directa relación con la calidad de la educación, pues de ella dependen las posibilidades de inserción al mundo laboral, la obtención de ingresos y las probabilidades de acceder al poder. En relación a esta dimensión se puede constatar que la percepción de los jóvenes sobre la calidad de la educación recibida difiere para cada caso. Lo anterior queda en evidencia al constatarse que un grupo de los entrevistados consideró que la educación recibida fue de muy buena calidad, en tanto que otro grupo se mostró insatisfecho.

¿Cómo piensan los jóvenes que se distribuye la calidad de la educación superior en el país? Todos los entrevistados afirmaron que en Chile existía una desigual distribución. Este fenómeno se produce por las diferencias existentes entre la enseñanza ofrecida por los CFT e IP, y aquella ofertada por las universidades. A la vez, se evidencian inequidades en los resultados, entre las universidades de tipo públicas y las privadas, siendo éstas últimas de más baja calidad, según lo manifestado por los entrevistados.

Las expectativas de concretar las aspiraciones que los jóvenes tienen en relación a su futuro se relacionan con las predicciones de logro que los individuos realizan. Con el fin de analizar el cumplimiento de expectativas y aspiraciones, se les preguntó a los jóvenes sobre el significado de haber estado en la universidad.

A partir de sus discursos se puede señalar que para los jóvenes la experiencia de estudiar una carrera de nivel superior es sumamente importante, en primer lugar se constata un crecimiento personal relevante y, junto a ello, se planteó con frecuencia que, la universidad genera una apertura al mundo y otorga las posibilidades de conocer la diversidad.

“[Estar en la universidad]... Te ayuda a crecer como persona, a tener mayores conocimientos, a darte cuenta que el mundo es mucho más. A acceder a otro mundo, es otra cosa. Tu mente ya no está tan cerrada. Hay miles de cosas que uno puede hacer, miles de cosas que uno puede desarrollar. No te quedas donde estás.” (Entrevista 4, hombre, Geografía, U.CHILE)

“... Poder pasar de un status social a otro. En términos personales también, en cosas de vivencias, de desarrollo personal, que en otros lados no lo hubiera conseguido. De satisfacción personal también, uno siempre quiere ser más, busca un poco más, no siempre estar ahí, no ser empleado y hacer todos los días lo mismo, que te mandaran. Entonces para mí la universidad significó un montón.”

Otro de los aspectos planteados, en relación al significado de estudiar en la universidad por parte de los entrevistados, tiene directa relación con un nivel de mejoría en el ámbito laboral y económico.

“Y el estudiar me completó como persona, ahora puedo desenvolverme con mayor facilidad y tengo menos apremios económicos, y eso es importante a la hora de poder hacer las cosas que quieres. El paso por la universidad llenó primero gran parte de las expectativas que tenía como ser humano” (Entrevista 11, hombre, Pedagogía, UMCE)

En relación a las aspiraciones que tenían los jóvenes al momento de acceder a la universidad, y al cumplimiento de las mismas una vez egresados de las carreras, se puede señalar que una de las más frecuentemente indicadas en el discurso de los jóvenes fue la posibilidad que entrega la educación superior para acceder a mejores niveles de vida y a trabajos mejor remunerados. Lo anterior queda ilustrado con las siguientes respuestas de los entrevistados

“La idea era después salir y ganar plata y suplir las carencias, si eso es lo que uno termina haciendo.” (Entrevista 1, hombre, Ingeniería Comercial, USACH)

“Obviamente, tener mayor nivel de bienestar, porque la educación me daría un bienestar mejor pa poder acceder a mejores empleos, etc. Tiene que ver con la plata también, bueno, voy a poder trabajar y ganar más plata que si no hubiera estudiado.” (Entrevista 2, hombre, Antropología, U.CHILE)

“Desde el principio al entrar era titularme y trabajar, esas eran mis aspiraciones cuando entré.” (Entrevista 5, mujer, Educación diferencial, UMCE)

De las entrevistas aplicadas se desprende que existe un sentimiento de haber cumplido sus aspiraciones y expectativas luego de egresar de la carrera. Junto a ello, se pudo constatar que los jóvenes comienzan a desarrollar nuevas aspiraciones en términos académicos y laborales. Textualmente señalan:

“Cuando entré a la universidad y vi que quería estudiar, o sea cuando vi que quería estudiar bioquímica, era para estar en un laboratorio trabajando, haciendo investigación y eso es lo que estoy haciendo ahora así que se ha cumplido. Y además estoy haciendo un doctorado.” (Entrevista 12, hombre, Bioquímica, U.CHILE)

Otro de los aspectos que tiene directa relación con las expectativas de los jóvenes y las posibilidades de movilidad en la estructura social, corresponde a la situación laboral que ostentaban al momento de ser entrevistados. En relación a esto, la gran mayoría de los jóvenes manifestó haber cumplido sus aspiraciones laborales, sin embargo, existe una insatisfacción en cuanto a los ingresos percibidos. En tal sentido se indica:

“En la parte económica no se cumplen. Pero en el trabajo sí, me ha gustado. Mala paga, pero estoy en lo que me gusta.” (Entrevista 4, hombre, Geografía, U.CHILE)

“Estoy partiendo, llevo 2 años de egresado, hay un mundo de posibilidades. Cuando salí de la Universidad, empecé al tiro acá, y al poco tiempo quedé contratado como médico general, y acá están esperando que haga la especialidad. Pero voy a tener un montón de posibilidades, tengo buen trabajo, gano buena plata, tengo una gran capacidad de ahorro.” (Entrevista 6, hombre, Medicina, U.CHILE)

“Uno trabaja al principio, te pagan un porcentaje, hay veces que no llega nada, entonces es un trabajo bastante variable. Y lo que uno podía sacar haciendo un montón era muy poca plata, estamos hablando de 150 mil pesos. Y un profesional ganando 150 mil pesos... Claro, uno dice ‘es al principio’, pero igual es demasiado poco. Para eso hubiera sido cajero de un supermercado.” (Entrevista 7, hombre, Medicina Veterinaria, U.CHILE)

A partir de la experiencia de los egresados de diversas disciplinas, en relación a las oportunidades laborales, se puede señalar que existe una visión negativa sobre las posibilidades que ofrece el mercado, la mayoría de los profesionales señaló que las oportunidades laborales actuales son muy reducidas, y a su vez los ingresos percibidos son bastante bajos.

Desde el discurso de los jóvenes se puede constatar que las oportunidades laborales no sólo se encuentran determinadas por las condiciones de mercado, sino que existen un conjunto de condiciones que determinan las posibilidades de acceder a un trabajo.

La primera condición y la más importante, desde la perspectiva de los entrevistados fue el tema de las redes sociales, en este sentido, el tener buenos “contactos” es uno de los temas centrales a la hora de encontrar un trabajo.

“Está el tema de redes, que si uno tiene redes y conoce gente y se mueve, es mucho más fácil que ponerse a leer el diario. Eso, en primer lugar, eso es lo que te da el contacto para poder ir a ver una pega.” (Entrevista 9, mujer, Educación diferencial, UMCE)

La segunda condición para acceder a un trabajo se relaciona con el tipo de institución de la cuál provengan los jóvenes, en este sentido los egresados de universidades estatales tienen mayores probabilidades de acceder a un mejor trabajo, según las opiniones de los entrevistados. En tal sentido señala una de los entrevistadas:

“La Universidad de donde tú venis, que es lo principal, como para mi carrera haber estado en una Universidad estatal influye más que una privada, entonces eso me favorece a mí.” (Entrevista 5, mujer, Educación diferencial, UMCE)

Finalmente, la tercera condición planteada por los jóvenes en relación a las oportunidades laborales, se relaciona con la capacidad personal y profesional de los egresados. En concreto se indica:

“Yo creo que va mucho en la capacidad que tiene cada persona, además que va en lo que tú te especializaste. Si sabes algo más que el otro, te da un plus.” (Entrevista 4, hombre, Geografía, U.CHILE)

En referencia a las condiciones anteriormente descritas, esto es las oportunidades para acceder a un trabajo, las percepciones de los jóvenes egresados ponen de manifiesto las desigualdades en las oportunidades laborales en Chile. La gran mayoría de los entrevistados consideraba que el origen social, la comuna de donde se provenga y hasta el color de piel inciden en las posibilidades de acceder a un trabajo. En tal sentido, la mayoría de los jóvenes entrevistados provenía de familias de bajos ingresos, y casi ninguno de los padres había finalizado la educación superior, esta situación los ponía en desventaja en el campo laboral, frente a otros jóvenes de su misma especialidad. Sobre el particular algunos entrevistados manifestaron lo siguiente:

“Yo las pegadas que he encontrado han sido siempre de contacto, pero tampoco mi red de contactos es muy amplia, o sea no es igual que hijo de un tipo de apellido de champaña, nunca quedan sin pega. O sea quedan de subgerente mínimo o gerente al tiro. Nos juntamos a conversar con un amigo del colegio, y lo mismo, decíamos pucha si uno tuviera un papá influyente, un tío que se yo, levantan el teléfono...” (Entrevista 1, hombre, Ingeniería Comercial, USACH)

“Pero yo creo que en educación eso va más para los barrios más altos, ahí te influye un montón el apellidos, hasta si tienes los ojos verdes y eres rubia, te influye mucho más para trabajar. Influye muchísimo, en dónde vas a trabajar, cuánto vas a ganar. La familia, en el barrio en donde vivis. Si tú vivis en Las Condes, en Vitacura, por allá arriba, influye un montón que si tú venis de San Ramón, La Granja.” (Entrevista 5, mujer, Educación diferencial, UMCE)

Tomando en cuenta lo revisado en relación a la desigual distribución de las posibilidades de inserción a la estructura ocupacional, se puede constatar la aparición de un fenómeno relevante en las oportunidades laborales, y por tanto, en las posibilidades de movilidad social. En este sentido, se puede observar que el capital social⁴⁴ entendido como una asociatividad que genera confianza social y lazos de cooperación entre los sujetos y, que implica que determinadas formas de organización se dinamicen y potencien la vida social, se convierte en un vehículo importante de movilidad social

Percepciones sobre la movilidad social

La movilidad social hace referencia al movimiento o cambio que realiza un individuo dentro de la estructura social. Con la finalidad de analizar la permanencia o el movimiento de los egresados dentro de la estructura social, se les preguntó acerca del cambio experimentado, en relación al nivel de vida, tras finalizar una carrera. De tal forma, que se pretendió indagar la forma en que se desarrolló la movilidad intergeneracional, tomando en cuenta las circunstancias actuales de los jóvenes y aquellas de las cuales provienen.

A partir de las respuestas proporcionadas por los entrevistados resulta evidente que uno de los rasgos que incidiría en las transformaciones de la estructura social y, en las posibilidades de ascenso de los grupos de menores ingresos, sería el acceso a la

⁴⁴Existen una multiplicidad de conceptos en referencia a la definición de capital social, ver más en CEPAL, 2002. Capital social: sus potencialidades y limitaciones para la puesta en marcha de políticas y programas sociales. Santiago, Chile. En CEPAL, Panorama social de América Latina, 2001- 2002.

educación y, por tanto, la acumulación de capital humano. Esto coincide con la perspectiva de Guy Bajoit, quien señala que los conocimientos de los individuos se transforman en una forma de apropiación de los medios de producción, lo que a su vez determina las posiciones de los sujetos en la estructura social. Más aun, considerando los postulados de Max Weber sobre estratificación, se puede constatar, desde la perspectiva de los jóvenes, que existe un cambio en el status, pues se evidencia un cambio en los estilos de vida, los que se encuentran determinados por los lazos sociales.

Todos los entrevistados coincidieron que la calidad de vida que tienen ellos en la actualidad es muy disímil a la que tenían sus padres. En el conjunto de las representaciones de los jóvenes se observa una mejoría en la calidad de vida, tras egresar de la universidad, dicho cambio es observado de manera positiva por todos los jóvenes. Uno de los componentes que determina el cambio en el nivel de vida es el aumento de los ingresos, lo que permite un nivel más alto de consumo. Lo anterior puede graficarse a través de algunas percepciones de los entrevistados, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

“O sea comparado con ellos muchos mejor, mucho mejor, porque los ingresos míos inmediatamente eran muchos más altos que los de mi papá, multiplicado por 10. Entonces el cambio es fuerte.” (Entrevista 1, hombre, Ingeniería Comercial, USACH)

“Absolutamente distinto, llevo 2 años, a los 2 meses y medio me compré un auto, lo terminé de pagar hace 6 meses, ahora me voy a casar, estoy de novio, estoy comprando un departamento, súper bien.” (Entrevista 6, hombre, Medicina, U.CHILE)

“Ha cambiado bastante, seguro, porque yo ya llevo todo un camino recorrido, yo pretendo independizarme, y yo ya estoy ganando bastante más que ellos al principio. Claro, al principio es como una inversión, gastar plata y todo, pero empiezas de una base bastante más alta, y las proyecciones que tienes son muchísimo más altas también.” (Entrevista 7, hombre, Medicina Veterinaria, U.CHILE)

Del discurso de los jóvenes egresados se desprende que todos experimentaron un cambio ascendente dentro de la estructura social. En esa perspectiva, el acceso a una carrera universitaria y el posterior término de la misma, según su experiencia, se transforma en el vehículo principal para la movilidad social. Entre las respuestas recopiladas cabe resaltar las siguientes:

“O sea este es el país del cartón, el que no tiene cartón universitario va a tener que pelarse el lomo y trabajar más pa ganar menos.” (Entrevista 1, hombre, Ingeniería Comercial, USACH)

“La educación es una herramienta para mejorar tu calidad de vida. Cuando tus papás no tienen una empresa, no tienen negocio, no tienes dónde más apoyarte que en ser alguien por ti mismo, y lo único que te lo da es la educación.” (Entrevista 5, mujer, Educación diferencial, UMCE)

Tomando en consideración que casi todos los jóvenes entrevistados representaban la primera generación de profesionales en sus familias, se puede constatar, a partir de sus representaciones, que existe un cambio importante en términos educacionales, pues todos los jóvenes manifestaron que la educación que recibieron fue mejor que la recibida por sus padres, principalmente porque lograron niveles más altos. Desde sus representaciones se produce una movilidad social ascendente, por tanto se constata una movilidad social intergeneracional, como lo demuestran sus expresiones.

“Mil veces mejor. Pero también va en la familia, por lo mismo. Mis papás vienen de familias en donde la educación no era importante, mi papá tenía 17 años y mi mamá quedó embarazada y por eso se casaron, entonces ellos estudiaron después de que se casaron, pero la educación no era algo importante.” (Entrevista 5, mujer, Educación diferencial, UMCE)

Las representaciones de los jóvenes concuerdan con los datos entregados por la Corporación Latinobarómetro para Chile, en donde un 76% de de la población señaló que sus hijos vivirán mejor que ellos y sólo un 35% afirmó que sus padres vivían mejor que ellos⁴⁵.

Por otra parte, a partir de las opiniones vertidas por los entrevistados, se puede señalar que ninguno permaneció en el mismo segmento social que sus padres, sino por el contrario, todos experimentaron cambios. Esto se vincula con el fenómeno observado por Núñez y Risco, quienes plantean que *“La persistencia de la condición socioeconómica entre padres e hijos tiende a ser menos en las cohortes más jóvenes, lo que sugiere que existiría una mayor movilidad social en las generaciones más jóvenes del país.”*⁴⁶

En síntesis, en relación a la movilidad social, se corrobora que las hipótesis de las teorías del capital humano no están del todo erradas, pues las capacidades personales y profesionales representan un vehículo importante en las oportunidades laborales, desde la perspectiva de los jóvenes entrevistados. Sin embargo, los postulados de las teorías reproductivistas se conectan más con la realidad de los jóvenes, pues el factor más importante en las oportunidades laborales sigue siendo las redes sociales. Esta situación pone en desventaja a los entrevistados, pues, la gran mayoría provenía de hogares con ingresos bajos, con padres con niveles educacionales bajos, lo que incide directamente en la cantidad de redes sociales, y por tanto, en las oportunidades de acceder a un trabajo bien remunerado.

Considerando que todos los entrevistados habían logrado alcanzar una mejor situación laboral y niveles educativos más altos que sus padres, podría concluirse que existiría movilidad social intergeneracional. Además, se pudo constatar, que la educación superior es uno de los principales factores que determina las posibilidades de movilidad social.

⁴⁵ Corporación Latinobarómetro. 2005. Informe Latinobarómetro2005 diez años de opinión pública, 176.554 entrevistas, 10 mediciones en 18 países, Santiago de Chile. p 58.

⁴⁶NUÑEZ, J, RISCO C. 2005. Movilidad Intergeneracional del ingreso en Chile. Santiago, Chile. Revista en Foco Expansiva (58). pp 10-11

III CONCLUSIONES

En referencia a los análisis de las tres variables de estudio, es decir, acceso a la educación superior, el tipo de institución al que asiste el joven y ayudas estudiantiles y los cruces que se realizaron entre estas variables y otras independientes, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Se observa un aumento de la proporción de jóvenes que acceden al sistema terciario para el período estudiado, dicho fenómeno se asocia a su vez, al incremento del nivel de escolaridad de los jefes de hogar. En tal sentido, la tendencia que indica el análisis es que en el periodo 1990-2003 ha ido aumentando la proporción de jóvenes que ingresan al sistema que proceden de hogares cuyos jefes habían tenido niveles educativos inferiores. Lo anterior corrobora la tercera hipótesis que sugiere que los niveles educativos de los jefes de hogar de los estudiantes de educación superior y, particularmente, de los universitarios era mayor en 1990 (52,1%) en comparación con lo observado el año 2003 (50,2%). No obstante que se incrementó la proporción de estudiantes en I educaron superior cuyos jefes de hogar tenían educación media (41,5% versus 34,0% en le periodo 1990-2003)
- Se observa una mayor representación en el sistema terciario de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes asistieron a la educación media científico-humanista, versus los jóvenes de hogares encabezados por jefes que asistieron a la educación media técnico profesional. Esto podría indicar que la educación científico-humanista recibida por los jefes de hogar influiría de manera positiva en los jóvenes en el acceso a la educación superior.
- Por otra parte, se constata que al analizar la relación entre el acceso de jóvenes a la educación superior y el nivel de ingresos de los hogares la participación de los jóvenes pertenecientes a hogares situados en los quintiles I y II ha experimentado un aumento cercano a 3 puntos porcentuales en el período 1990-2003, en tanto que en los quintiles III y IV se ha mantenido constante y sin variaciones, y en el caso de los jóvenes pertenecientes al quintil 5 ha decrecido la participación en alrededor de un 5%, lo que muestra cambios en la estructura socioeconómica de la población estudiantil. Pese a ello, estas variaciones indican que la participación de jóvenes provenientes de hogares de menores recursos es aun baja. Al contrastar este resultado parcial con la primera hipótesis que sostiene que en la medida que los hogares se encuentran bajo la línea de pobreza las probabilidades de acceso de uno de sus integrantes al sistema de educación superior disminuye abruptamente en comparación con los que se sitúan inmediatamente sobre la línea de pobreza, se puede concluir que la hipótesis no se valida por cuanto en todos los quintiles con excepción del quintil V hubo un incremento en el acceso a sistema terciario y no hay variaciones abruptas entre dichos quintiles.
- El 60% de los jóvenes de 18-24 años que estudian o han estudiado en una institución de educación superior es hijo de jefe de hogar que no accedió a la educación superior. La movilidad educacional es crecientemente ascendente entre ambas generaciones.

- Es relevante también señalar que al cruzar la variable acceso con la ocupación u oficio del jefe de hogar siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe, se advierte que la participación de los jóvenes de hogares con jefes cuya ocupación es de carácter manual ha aumentado significativamente en el periodo 1990-2003, pasando de un 12% a un 33%. En contraste, el acceso de los jóvenes de hogares cuya ocupación del jefe de hogar es de carácter no manual ha disminuido su representación proporcionalmente al aumento experimentado por los jóvenes provenientes de hogares cuyos jefes ostentaban una ocupación manual. Por su parte, en el caso de los hogares con jefe con ocupación agrícola, se observa una disminución que podría ser atribuible a la misma disminución que ha experimentado el sector agrícola nacional. En consecuencia, los resultados permiten concluir que la tercera hipótesis planteada en el sentido que el perfil ocupacional de los hogares de los estudiantes que accedía a la educación superior en los 90 era más alta que el perfil actual.
- Al observar, por otra parte, la relación entre el tipo de institución de educación superior a la que asistía el joven y el nivel de escolaridad del jefe de hogar se comprueba que la tendencia de los jóvenes con jefes de hogar que tiene educación superior es proseguir estudios superiores universitarios. En este mismo sentido, se observa que en el caso de los jóvenes que proceden de hogares con jefes que alcanzaron educación básica el porcentaje de jóvenes que cursaban estudios en CFTs e IPs era bastante mayor que en las universidades. Una situación similar a la anterior se aprecia en el caso de los jóvenes que proviene de hogares con jefes que alcanzaron educación media pues la proporción que accede a los IPs y CFTs es mayor que la proporción observada en el acceso a las universidades.
- En lo concerniente a la relación entre el tipo de institución a la cual asiste el joven y la ocupación del jefe de hogar se puede concluir que la incorporación de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas es proporcionalmente más alta en el caso de los CFTs e IPs. Mientras que los jóvenes de hogares con jefes de ocupación no manual optan preferentemente por la educación universitaria. Esto podría explicarse por las necesidades tempranas que tienen los jóvenes pertenecientes a este segmento de ingresar al mercado laboral, o bien debido a los altos costos que implican las carreras universitarias.
- En referencia a las ayudas estudiantiles y su relación con el nivel de ingreso de los hogares de los jóvenes, se puede establecer que, respecto a los créditos otorgados, la tendencia indica que en el lapso 1990-2003 los jóvenes de los quintiles más pobres (I, II y III) aumentan su participación en la obtención del mismo. Inversamente, los quintiles 4 y 5 disminuyen su representación en un 27%. Esto podría explicarse por un mejor control en la focalización de la asignación de crédito universitario.
- Si los datos se analizan tomando quintiles agrupados, se corrobora que en el caso de los jóvenes pertenecientes a los quintiles I, II y III alrededor del 60% obtuvo crédito universitario durante el primer año de sus estudios en 1990, en tanto que dicha proporción aumentó al 64% el año 2003. En cambio, mientras un

38% de los jóvenes pertenecientes a los quintiles IV y V obtuvo crédito en 1996, dicha proporción se vio reducida al 27% en el año 2003 para el mismo segmento de estudiantes.

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

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

- Los datos muestran que las probabilidades de jóvenes de hogares pobres o de la parte baja de distribución de ingresos han aumentado en un 300% entre 1990 y 2003. Los modelos predictivos realizados muestran que para este grupo es hoy mucho más probable que los jóvenes concluyan la enseñanza media. Sin embargo, dichos modelos predictivos requieren ser refinados y extendidos a, por ejemplo, explicar la probabilidad de abandono en educación superior. Dichos ejercicios, por consideraciones de tamaño muestral y cantidad de variables medidas, son más factibles de realizar con las últimas encuestas CASEN. En general, los resultados que arrojan los modelos son consistentes con las estadísticas descriptivas analizadas.
- En síntesis, se puede señalar que las políticas en materia de educación superior han tendido hacia el incremento del acceso de los jóvenes a la educación terciaria, sin embargo, se observan enormes brechas, las que se encuentran determinadas por el nivel de ingreso de los hogares, el nivel educacional y la ocupación de los jefes de hogar. Esto implica optimizar la focalización de los recursos destinados a programas de ayudas estudiantiles, de manera de asegurar el acceso a todos los jóvenes e bajos recursos que reúnan los méritos necesarios para cursar estudios de educación superior. Es necesario que las políticas de equidad también se orienten al proceso educativo y no sólo a las condiciones de acceso. En este sentido las políticas orientadas a mejorar la eficiencia docente y la innovación curricular cumplen un rol clave.
- Los datos revelan que la dependencia entre las características socioeconómicas del hogar y el logro educacional han perdido importancia a lo largo del tiempo. Respecto a la movilidad social, el estudio identifica un componente importante de movilidad intergeneracional, no obstante las posibilidades de movilidad entre ocupaciones que se encuentran en los extremos de la escala ocupacional son muy bajas. Asimismo, se observan altos índices de movilidad entre las ocupaciones manuales y la clase de rutina no manual (oficinistas).

IV BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. (1965). 'Inequity in social exchange', *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Adorno, T. (1973). *Negative dialectics*. New York: Continuum.
- Alborno, O. (1993). *Education and society in Latin America*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Albrecht, D., & Ziderman, A. (1992). *Funding mechanisms for higher education. Financing for stability, efficiency, and responsiveness*. Discussion Paper # 153. Washington, D.C.: World Bank.
- Albrecht, D., & Ziderman, A. (1995). *Financing universities in developing countries*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Aldridge, S. (2001) Social Mobility. A Discussion Paper. London: Performance and Innovation Unit.
- Allard, R. (1999). Rol del estado, políticas públicas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile. *Estudios Sociales*, 102, (4), 15-82.
- Altbach, P. (1996). Patterns in higher education development. Towards the year 2000. In Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues* (pp.21-35). New York: Garland Publishing.
- Altbach, P. (1999). Private Higher Education: Themes and Variations in Comparative Perspective. En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (pp.1-16). Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co.
- Angel, H. & Facundo, D. (1989). Educación y estratificación social: nueva mirada a un viejo problema. Colombia. [En línea] Revista Colombiana de educación Universidad Pedagógica Nacional. (20) p 8. <<http://www.pedagogica.edu.co>> [consulta: 13 Septiembre 2006]
- Anisef, P., Turrutin, A. & Lin, Z. (1999) Social and Geographical Mobility 20 Year After High School. En W. Heinz (Ed.), *From Education to Work: Cross national Perspectives* (25-45). Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Apple, M. (1996). Power, meaning and identity: Critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology in Education*, 17 (2), 125-144.
- Antonio, R. (1989). The normative foundations of emancipatory theory: Evolutionary versus pragmatic perspectives. *American Journal of Sociology*, 94, (4), 721-748.
- Arriagada, R., P. (1989). *Financiamiento de la educación superior en Chile 1960/1988*. Santiago, Chile: FLACSO.
- Arriagada, R., P. (1993). *Universidad para los más capaces sin discriminación social*. Santiago, Chile. Documento mimeografiado.
- Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. Santiago, Chile. Serie de Políticas Sociales, Número 96. CEPAL.
- Banco Mundial (2000). La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Santiago: CPU.
- Barr, N. (1993). Alternative funding resources for higher education. *Economic Journal*, 103, 718-728.
- Becker, Gary. 1964. *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G. (1996). *Accounting for Tastes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bell, D. (1980). Liberalism in The Post Industrial Society. En *Sociological Journeys*. London: Heinemann

- Benhabib, S. (1985). The utopian dimension in communicative ethics. *New German Critique*, 35, 83-96.
- Beyer, H. (2000). Educación y Desigualdad de Ingresos: Una Nueva Mirada. En *Estudios Públicos*, 77, 97-130.
- Blanchard, W. (1986). 'Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?', *Policy Studies Journal*, 15 (1), 29-54.
- Blomqvist, A., & Jiménez, E. (1989). *The public role in private post-secondary education. A review of issues and options*. Working Paper Series # 240. Washington, D.C.: World Bank.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En Richard Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change* (pp.71-112). London: Tavistock. Reimpreso en Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: OxfordUniversity Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. En D. Grusky (Ed.), *Social Stratification* (pp.404-427). Boulder: Westview.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1964). *Los estudiantes y la Cultura*. París, Francia. Les Editions de Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16, 31-44.
- Bravo, D. y Contreras, D. (2001). *Competencias Básicas de la Población Adulta*. Santiago: Min. De Economía; Dpto. de Economía U. de Chile y CORFO.
- Bravo, D. y Manzi, J. (2002). *Equidad y Resultados Educativos: SIMCE y PAA*. Santiago. Dpto. de Economía U. de Chile y Escuela de Psicología PUC.
- Breen, R. (2004). *Social Mobility in Europe*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, M. (1973). 'Equality and equity', *Annals*, 409 (September 1973), 5-25.
- Brunner, J. J. (1993). Chile's higher education: Between market and state. *Higher Education*, 25, 35-43.
- Brunner, J. J. (2000). Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. En Ministerio de Educación, *Revista de la Educación Superior Chilena* (pp.25-37). Santiago: Mineduc.
- Brunner, J. J. (2004). Políticas y mercado de educación superior: necesidades de información. En J. J. Brunner y P. Meller (Comps.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile* (pp. 19-85). Santiago: RIL Editores.
- Bynner, J. (1999). *New Routes to Employment: Integration and Exclusion*. En W. Heinz (Ed.), *From Education to Work: Cross national Perspectives* (pp. 65-86). New York: CambridgeUniversity Press.
- Bynner, J. & Egerton, M. (2000). *The Benefits of Higher Education: Insights from Longitudinal Data*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education.
- Cáceres, C., & Chávez, C. (1995). *El programa de becas de arancel universitario, MINEDUC: Una evaluación*. Documento mimeografiado.
- Camhi, R. & Latuf, R. (2000). *Evaluación del sistema de ayudas estudiantiles a la educación superior*. Serie Informe Social # 59. Santiago, Chile: Instituto Libertad y Desarrollo.
- Carnoy, M. (1995). 'Structural adjustment and the changing face of education', *International Labour Review*, 134 (6), 653-673.
- Carnoy, M. (1976a). The role of education in a strategy for social change. In M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The limits of educational reform* (pp.269-290). New York:

- Longman.
- Carnoy, M. (1976b). International educational reform: The ideology of efficiency. En M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The limits of educational reform* (pp.245-268). New York: Longman.
- Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Carnoy, M. & McEwan, P. (1997). Public Investments or Private Schools? A Reconstruction of Educational Improvements in Chile. Stanford University.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London, England: Falmer.
- Castañeda, T. (1986). Innovations in the financing of education: The case of Chile. EDT # 35. Washington, D.C.: World Bank.
- Castañeda, T. (1990). *Para Combatir la Pobreza: Política Social en los '80*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos
- Coleman, J. (1990). *Foundations In Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Cook, K. S. & Parcel, T. L. (1977). 'Equity theory: Directions for future research', *Sociological Inquiry*, **47**, 75-88.
- Crossland, F. (1976). The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education. *Prospects*, VI (4), 526-539.
- De Moura Castro, C. (1999). Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher Education?. En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century* (pp.51-72). Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co.
- 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.
- Dubieli, H. (1985). *Theory and politics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eisemon, T. O. y Holm-Nielsen, L. (1995). Reforming higher education systems: Some lessons to guide policy implementation. *Higher Education*, 29, 405-420.
- Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1992). *The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Espinoza, O. (2000). Higher education and the emerging markets: The case of Chile. En J. Mauch, B. Donnorumo y M. McMullen (Eds.), *The emerging markets and higher education: Development and sustainability* (pp.171-198). New York: Routledge Falmer.
- Espinoza, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in(equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed.D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O (2007a), Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Different Stages of the Educational Process. En *Educational Research*, London, England.
- Espinoza, O. (2007b). Creating (in) equalities in access and aid in higher education: The impact of government programs in the context of structural adjustment and post-adjustment policies. En *Compare* (En proceso de revisión).
- Filgueira, C. (2001). La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina. Santiago, Chile. Serie de Políticas Sociales, Número 51, CEPAL.
- Gans, H. J. (1973). *More Equality*. New York: Pantheon Books.

- Ganzeboom, H. & D. Treiman. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Sciences Research*, 25, 201-309.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giarelli, J. (1992). Critical theory and educational research: An introduction. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5 (1), 3-5.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. An Outline of Structuration Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Ginsburg, M., Espinoza, O. et.al. (2003). Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS. En *Globalisation, Societies and Education 1* (3), 413-445.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goldthorpe, J. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment *British Journal of Sociology*. 47, 3: 481-512
- Goldthorpe, J. (2003a). Outline of a Theory of Social Mobility Revisited: The Increasingly Problematic Role of Education. Paper Prepared for the conference in honor of professor Tore Lindbekk, NuttfieldCollege, Oxford.
- Goldthorpe, J. (2003b). The myth of education-based meritocracy. *New Economy* 10 (4), 234-239.
- González, L. E., Ayarza, H. (1994). Política y Gestión Universitaria Santiago, CINDA.
- González, L. E. (2003). Nuevos Proveedores de la Educación Superior. El caso de Chile. Caracas, UNESCO IESALC.
- González, L. E., Espinoza, O., Uribe, D., Carrasco, S., Jiménez, P. (1998). Disponibilidad y Ocupabilidad de Recursos Humanos con estudios Superiores en Chile. Informe de Avance. Santiago, MINEDUC/DESUP.
- González, L. E., Toro, E., Edwards, V., Parra, V., Baeza M. (1990). Tres Propuestas para la Planificación de la Formación de Técnicos para la Era Post Industrial, Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- González, L. E. y Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. En *Calidad en la Educación N°17 (Diciembre)*, 75-90.
- Greenberg, J. & Cohen, R. (Eds.). (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*. New York: Academic Press
- Gutiérrez, H. (1995). *Crédito universitario en Chile: Realidades y desafíos*. Documento de Trabajo # 130. Santiago, Chile: Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. 2 vols. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halsey, A. (1973). Towards Meritocracy? En J. Karabel & A. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: OxfordUniversity Press.
- Harvey, G. and Klein, S. (1985). ‘Understanding and measuring equity in education: A

- conceptual model', *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5 (2), 145-168.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. New York: Seabury.
- Hout, M. (1983). *Mobility Tables*. London: Sage.
- Jackson, M. (2001) Meritocracy, Education & Occupational Attainment: What Do Employers Really See As Merit? Working Paper. Department of Sociology, University of Oxford.
- Jackson, M. (2002). Explaining Class Mobility: Meritocracy, Education And Employers. D.Phil Thesis, University of Oxford.
- Jackson, M., Goldthorpe, J. & Mills, C. (2004) 'Education, Employers and Class Mobility' forthcoming in *Research in Social Stratification and Mobility*.
- Jara, F. (2001). Una perspectiva económica. En *Calidad en la Educación Superior (Julio)*, 25-31.
- Jay, M. (1973). *The dialectical imagination*. Boston, MA: Little Brown.
- 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. (2001). *Student loans in international perspective: Promises and failures, myths and partial truths*. 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.
- Johnstone, B., & Shroff-Mehta, P. (2000). *Higher education finance and accessibility: An international comparative examination of tuition and financial assistance policies*. The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project. Buffalo, N.Y.: The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo.
- Jones-Wilson, F. C. (1986). 'Equity in education: Low priority in the school reform Movement', *The Urban Review*, 18 (1), 31-39.
- Jorrat, J. (2005). Aspectos descriptivos de la movilidad intergeneracional de clases en Argentina. Buenos Aires: Documento preparado para el 7° Encuentro de Estudios del Trabajo.
- Kellner, D. (1990). Critical theory and the crisis of social theory. *Sociological Perspectives*, 33 (1), 11-34.
- Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Kessler, G y V. Espinoza. (2003). Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires. Santiago: CEPAL. Serie Políticas sociales n° 66.
- Konvitz, M. R. (1973). 'Equity in law and ethics.' En: Wiener, P. (Ed.) *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Charles Scribner's Sons, Vol.2, pp.148-154.
- Larkin, J. & 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.
- Leventhal, G. (1980). 'What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships.' En: Gergen, K., Greenberg, M. & Willis, R. (Eds.) *Social Exchange Advances in Theory and Research*. New York: Plenum Press, pp.27-55.

- Larrañaga, O. (1992). *Financiamiento universitario y equidad: Chile 1990*. Serie Investigación I-45 Junio. Santiago, Chile: Ilades-Georgetown University.
- Larrañaga, O. (1999). *Propuesta de política social*. Santiago, Chile: Fundación Nacional de Superación de la Pobreza.
- Larrañaga, O. (2002). Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile. Documento de Trabajo N° 189, Mayo. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Lauglo, J. (1996). Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 221-233.
- Lehmann, C. (1990). Antecedentes y tendencias en el sistema de financiamiento de la educación superior chilena. In C. Lehmann (Ed.), *Financiamiento de la educación superior: Antecedentes y desafíos* (pp.29-78). Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Lehmann, C. (1993). Financiamiento de la educación superior en Chile: Resultados del período 1982-1992. In Foro de la Educación Superior, *Informe de la educación superior 1993*(pp.127-145). Santiago, Chile: Foro de la Educación Superior.
- MacEwan, P. (1999). *Neo-liberalism or democracy?: Economic strategy, markets, and alternatives for the 21st century*. Sidney, Australia: Pluto Press.
- Mauch, J. & Sabloff, P. (Eds.). (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. New York: Garland Publishing.
- Messick, D. & Cook, K. (Eds.) (1983). *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*. New York: Praeger.
- MIDEPLAN (2001). Análisis de la VII encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional: Situación de la Educación en Chile. Santiago: Departamento de Información Social.
- Ministerio de Hacienda (1999a). *Evaluación Programas de Becas MINEDUC y Juan Gómez Millas*. Santiago, Chile: DIPRES.
- Ministerio de Hacienda (1999b). *Programa Beca Presidente de la República. Informe final de evaluación*. Santiago, Chile: DIPRES.
- Morsy, Z., & Altbach, P. G. (Eds.). (1996). *Higher education in an international perspective. Critical issues*. New York: Garland Publishing.
- Neave, G., & van Vught, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.
- Ozanne, J. & Murray, J. (1995). Uniting critical theory and public policy to create the reflexively defiant consumer. *American Behavioral Scientists*, 38 (4), 516-525.
- Pattnayak, S. (1996). 'Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America.' En: Pattnayak, S. (Ed.) *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America*. Lanham, Maryland: University Press of America, pp. 203-222.
- Paulston, R. (1977). Social and educational change: Conceptual frameworks. *Comparative Education Review*, 21(2-3), 370-395.
- Peraita, A. y otros (2001). Financiamiento de acuerdo a objetivos de política. En *Calidad en la Educación (Julio)*, 33-42.
- Petras, J. (1999). 'Globalization: A Critical Analysis.' En: Chilcote, R. M. (Ed.) *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers, pp.181-213.

- Popkewitz, T., & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory*, 47 (3), 287-313.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*. New York: Oxford University Press for the World Bank.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rojas, M. T. (2004). "Formas de comprender el problema de la equidad escolar: Una mirada desde las racionalidades de los actores sociales", *Revista Praxis* N° 4, Junio.
- Salmi, J. (1991). *Perspectives on the financing of higher education*. Document # PHREE/91/45. Washington, D.C.: World Bank.
- Salmi, J. (2001). Los créditos educativos desde una perspectiva internacional: La experiencia del Banco Mundial. En *Calidad en la Educación (Julio)*, 95-106.
- Samaniego, A. (2001). ¿Universidades públicas?: Financiamiento fiscal para o contra la equidad de oportunidades. En *Calidad en la Educación (Julio)*, 53-58.
- Salomone, J. (1981). *Equity from the Sociologist's Perspective*. Research and Development Series # 214L. Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education: Columbus. Retrieved February 10, 2001, from the ERIC Database ED215168.
- Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
- Santillana (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México. Editorial Santillana.
- Schiefelbein, E. (1990). Chile: Economic incentives in higher education. *Higher Education Policy*, 3, (3), 21-26.
- Schiefelbein, E. (1999). 18 años de educación superior sin aporte del estado. Santiago: CSE.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schultz, T. (1981). *Investing in People: The Economics of Population Quality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sternberg, R. J. (1985). General intellectual ability. In R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach* (pp.5-30). New York: W. H. Freeman & Company.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Strike, K. A. (1985). 'Is there a conflict between equity and excellence?', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (4), 409-416.
- Tedesco, J. C. (2003). Los paradigmas de la investigación educativa. [En línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 5. (2). <http://redie.uabc.mx> [consulta: 16 Agosto 2006].
- Torche, F. (2004). Desigual pero fluido: El patrón de movilidad en perspectiva comparada. Santiago, Chile. *Revista en Foco, Expansiva* (57).
- Torche, F. & Wormald, G. (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: Entre la adscripción y el logro. Santiago, Chile, Serie de Políticas Sociales. Número 98. CEPAL.
- Tornblom, K. (1992). 'The social psychology of distributive justice.' In: SCHERER, K. (Ed.) *Justice: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp.177-236.
- Van de Werfhorst, H. (2002). A Detailed Examination of the Role of Education in

- Intergenerational Social Class Mobility. En *Social Science Information*, 41, 408-38.
- Vossensteyn, H. (2001). Cost sharing and understanding student choice: Developments in Western Europe and Australia. The International Comparative Higher Education Finance and Accesibility Project. Working Paper.
- Waiser, M. (1990). Gasto social en educación: Distribución e impacto del aporte fiscal. En MIDEPLAN (1990), *Programas sociales: Su impacto en los hogares chilenos CASEN 1990* (pp.31-101). Santiago, Chile: MIDEPLAN.
- Warner, J. (1985). 'Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria', *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 5 (2), 16-32.
- Watkins, J. (1995). A postmodern critical theory of research use. *Knowledge & Policy*, 7(4), 55-77.
- Weiss, A. (1995). Human Capital vs Signaling Explanations of Wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9, 133-54
- Weale, A. (1978). *Equality and Social Policy*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Wijck, P. (1993). 'On Equity and Utility', *Rationality and Society*, 5 (1), 68-84.
- Wolin, R. (1987). Critical theory and the dialectic of rationalism. *New German Critique*, 41, 23-52.
- World Bank (2000). Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (1994). Higher Education: Lessons from Experience. Washington, D.C.: The World Bank.
- Yarzabal, L. (2000). La Educación Superior en América Latina Realidad y Perspectivas. En *Revista de la Educación Superior*, Santiago, Programa MECESUP/MINEDUC.

V ANEXOS

Anexo 1

Instrumento: Encuesta de Movilidad Social

ENCUESTA DE MOVILIDAD SOCIAL

PRESENTACIÓN: Buenos días/tardes. Mi nombre es y vengo de un Centro Universitario de Investigación Educativa (PIIE). Estamos haciendo un estudio sobre los cambios que han experimentado los chilenos en los últimos años, y para ello se han seleccionado algunos hogares al azar en la Región Metropolitana. El suyo es uno de los elegidos y no podemos reemplazarlo. Sus respuestas no serán conocidas puesto que se respetará absolutamente el anonimato.

La encuesta se enmarca en un estudio sobre Movilidad Social en Chile que está realizando el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, financiado por el Fondo de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) dependiente del Ministerio de Educación.

La encuesta contiene **siete módulos** los cuales abarcan desde información general de caracterización del encuestado, antecedentes educacionales y ocupacionales del encuestado y de sus padres, características del hogar y aspectos referidos a la procedencia geográfica.

El propósito de esta encuesta es mejorar los sistemas de información que permitan asignar de mejor manera los recursos canalizados a través de programas asistenciales (créditos y becas).

Folio: _____

Comuna: _____

Módulo I: Identificación

1. Sexo 1. Masculino 2. Femenino	2. ¿Qué edad tiene Ud.? Anote 99 si se niega a decirlo	3. ¿Cuál es su estado civil actual? 1. Soltero 2. Casado o conviviente 3. Separado, anulado o

4. Número de personas en su hogar, incluido Ud.	5. ¿Cuál es su relación con el jefe de hogar? 1. Jefe de hogar 2. Cónyuge o pareja 3. Hijo(a), hijastro(a) 4. Padre o madre 5. Suegro(a) 6. Yerno o nuera 7. Nieto(a) 8. Hermano(a) 9. Cuñado(a) 10. Otro familiar 11. No familiar 12. Serv. doméstico puertal	6. ¿Vive actualmente con sus padres, en el mismo hogar? 1. Sólo con su madre 2. Sólo con su padre 3. Con ambos 4. Con ninguno

7. ¿Nivel de educación formal que alcanzó, último curso aprobado y año en que finalizó o dejó de estudiar? 1. Sin educación formal 2. Básica incompleta 3. Básica completa 4. Media Científico Humanista incompleta 5. Media Científico Humanista completa 6. Media Técnico Profesional incompleta 7. Media Técnico Profesional completa 8. Técnica superior incompleta 9. Técnica superior completa 10. Universitaria incompleta 11. Universitaria completa	8. ¿Dependencia del Establecimiento en que mayoritariamente realizó su educación Básica y Media? 1. Municipal o Pública 2. Particular Subvencionada 3. Particular Pagada 9. No sabe / no responde (NS/NR)			
a. Nivel	b. Curso	c. Año finalización	a. Básica	b. Media

Por favor, señale el nombre del establecimiento en que mayoritariamente...	
9. ...realizó su educación básica	10. ...realizó su educación media

Sólo si Ud. asistió a la educación superior

11. Indique el tipo de institución a la que asistió 1. Universidad Pública o Tradicional 2. Universidad Privada Nueva 3. Instituto Profesional 4. Centro de Formación Técnica	12. Indique la última carrera e institución en que cursó estudios ó concluyó a nivel de pre grado	13. ¿En que año concluyó sus estudios de pregrado ó asistió por última vez a la educación superior?
	a. Carrera	
	b. Nombre de la Institución	

14. Cuando Ud. tenía 14 años, ¿vivía con sus padres? 1. Sólo con su madre 2. Sólo con su padre 3. Con ambos 4. Con ninguno	15. Cuando Ud. tenía 14 años, ¿lo ayudaban sus padres o tutores en sus labores escolares? 1. Sí, bastante 2. Sí, un poco 3. Sí, casi nada 4. Nada → pase a 17	16. ¿Quién le ayudaba más en sus labores escolares? 1. Su padre (tutor) 2. Su madre (tutora) 3. Ambos (padre y madre) 4. Algún hermano 5. Otros parientes 6. Otros no parientes	
17. A los 14 años Ud. era un alumno de nota: 1. 4,0 a 4,5 2. 4,6 a 5,0 3. 5,1 a 5,5 4. 5,6 a 6,0 5. 6,1 a 6,5 6. 6,6 a 7,0 9. NS/NR	18. ¿Cuál fue su puntaje en la prueba de verbal y matemáticas de la PAA o PSU, la última vez que la rindió? Anote: 999 si NO recuerda su puntaje 000 si NO rindió ni PAA ni PSU 888 Ingreso especial		
		Puntaje verbal	Puntaje matemática

Módulo II: Educación de los Padres

19. ¿Cuál es el nivel de educación formal que alcanzaron sus padres, último curso aprobado y año en que dejaron de estudiar? 1. Sin educación formal 2. Básica incompleta 3. Básica completa 4. Media Científico Humanista incompleta 5. Media Científico Humanista completa 6. Media Técnico Profesional incompleta 7. Media Técnico Profesional completa 8. Técnica superior incompleta 9. Técnica superior completa 10. Universitaria incompleta 11. Universitaria completa 99. No sabe / no responde (NS/NR)					
Educación Padre			Educación Madre		
a. Nivel	b. Curso	c. Año	d. Nivel	e. Curso	f. Año
20. ¿Dependencia del establecimiento educacional al que asistieron sus padres, en la educación Básica y Media? 1. Municipal o Pública 2. Particular Subvencionada 3. Particular Pagada 9. No sabe / no responde (NS/NR)					
Padre			Madre		
Básica	Media		Básica	Media	

21. Si Ud. sabe en qué establecimientos terminaron su educación sus padres, por favor indíquelos	
Si no sabe o no recuerda favor ANOTE NS o NR	
Padre	Madre

Módulo III: Empleo / Ocupación actual

22. ¿Cuál es su situación laboral actual? 1. Trabajando → pase a 32 2. No trabajando	23. ¿Qué hace en la actualidad? 1. Inactivo 2. Con vacaciones o licencia → pase a 32 3. Busca trabajo por 1ª vez → pase a 26 4. Busca trabajo con experiencia laboral previa (Cesante) → pase a 32

Sólo para inactivos (pregunta 23=1)

24. Si Ud. es inactivo, ¿Qué hace en la actualidad? 1. Estudiante 2. Dueña de casa 3. Lisiado o inhabilitado (permanente) de trabajar 4. Jubilado o Pensionado	25. ¿Cuál es su actual fuente de sustento? 1. Cónyuge o pareja 2. Padres o Familiares 3. Otros parientes 4. Otros no parientes 5. Jubilación o pensión propia 6. Otro (Por ej.: Rentista)
	Todos pasan a Módulo IV

Sólo si Busca trabajo por 1ª vez (pregunta 23=3)

26. ¿Cuántos meses ha estado buscando empleo? 1. Menos de 1 mes 2. Entre 1 y 2 meses 3. Entre 2 y 4 meses 4. Entre 4 y 6 meses 5. Más de 6 meses	27. ¿Si Ud. está buscando trabajo por primera vez en qué rama de la economía le gustaría trabajar? 1. Agricultura, Caza y Silvicultura 2. Pesca 3. Minería 4. Industria Manufacturera 5. Suministro de electricidad, gas y agua 6. Construcción 7. Comercio al por mayor o menor, garajes o reparación 8. Hoteles y Restaurantes 9. Transportes, almacenamiento y comunicaciones 10. Intermediación financiera 11. Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler 12. Administración Pública y Defensa 13. Enseñanza (Educación) 14. Actividades de servicios sociales y de salud 15. Otras actividades de servicio a la comunidad, sociales o de servicio a las personas

28. ¿Cuánto aspira a ganar? 1. 250.000 o menos 2. Entre 250.001 y 500.000 3. Entre 500.001 y 750.000 4. Entre 750.001 y 1.000.000 5. Entre 1.000.001 y 1.250.000 6. Entre 1.250.001 y 1.500.000 7. Entre 1.500.001 y 1.750.000 8. Entre 1.750.001 y 2.000.000 9. Más de 2.000.000	29. ¿En que categoría ocupacional le gustaría desempeñarse? 1. Empleador (dueño o socio) 2. Trabajador por cuenta propia 3. Empleado u obrero privado 4. Empleado u obrero público o municipal 5. Servicio doméstico 9. No Sabe o No Contesta

<p>30. ¿Cuál es a su juicio la principal causa por la que no ha podido encontrar trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Situación económica del país 2. El campo laboral es restringido 3. Falta de experiencia 4. Considera que las remuneraciones que le ofrecen son bajas 5. Hay mucha competencia 6. Insuficiente nivel educativo alcanzado 7. Otra 	<p>31. ¿Cuál es su actual fuente de sustento?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conyuge 2. Padres o Familiares 3. Otros parientes 4. Otros no parientes
	<p>Todos pasan a Módulo IV</p>

Sólo si está trabajando, de vacaciones, con licencia o cesante

Caracterización de su trabajo actual o último trabajo (PRINCIPAL)

<p>32. ¿Cómo accedió al trabajo actual (o al último trabajo realizado, en caso que no esté actualmente trabajando)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por avisos en los periódicos 2. Por familiares, amigos y contactos personales 3. A través de la institución donde estudié 4. Por contactos derivados de mi práctica 5. Visitando empresas. 6. Enviando carta o currículum vitae 7. Otro canal ¿Cuál? 	<p>33. Además del trabajo principal, ¿tiene o tenía (cesantes) otro trabajo complementario?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No
<p>Especifique cuál</p>	

LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN SE REFIEREN AL TRABAJO PRINCIPAL

<p>34. ¿En qué sector o rama de la economía se desempeña actualmente o se desempeñó en su último trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agricultura, Caza y Silvicultura 2. Pesca 3. Minería 4. Industria Manufacturera 5. Suministro de electricidad, gas y agua 6. Construcción 7. Comercio por mayor o menor, garajes o reparación 8. Hoteles y Restaurantes 9. Transportes, almacenamiento y comunicaciones 10. Intermediación financiera 11. Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler 12. Administración Pública y Defensa 13. Enseñanza 14. Actividades de servicios sociales y de salud 15. Otras actividades de servicio a la comunidad, sociales o de servicio a las personas 16. Organismos internacionales 99. No especificado o ignorado 	<p>35. Describa en forma breve y clara, ¿Cual es o fue su última ocupación u oficio?</p>

<p>36. ¿Cuál fue o es su última ocupación u oficio? Clasifique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionales Técnicos y Afines 2. Miembros del poder Ejecutivo y de los cuerpos legislativos 3. Personal directivo de la administración pública 4. Gerentes administradores y directivos 5. Empleados de oficinas y afines 6. Vendedores y afines 7. Artesanos y operadores 8. Obreros y Jornaleros 9. Trabajadores en servicios personales 10. Otros trabajadores no clasificados 11. Fuerzas Armadas 99. No clasificados 	<p>37. ¿En qué categoría ocupacional se ubica Ud. de acuerdo al trabajo actual o el último que desempeñó?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empleador (dueño o socio) 2. Trabajador por cuenta propia 3. Aprendiz en procesos de formación 4. Empleado u obrero privado 5. Empleado u obrero público o municipal 6. Servicio doméstico 9. No Sabe o No Contesta 		
<p>38. Señale cuál de estas opciones refleja mejor el tipo de empleo que Ud. tiene actualmente o el último que tenía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permanente 2. Temporal 3. Por tarea, servicios o producto 4. Otros 	<p>39. Indique el número de horas promedio de dedicación a la semana en su trabajo principal actual o en el último que tenía.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1 a 10 horas semanales 2. 11 a 20 horas semanales 3. 21 a 30 horas semanales 4. Más de 30 horas semanales 		
<p>40. Tamaño de la empresa en que trabaja o para la cual trabaja (en que trabajó o para la cual trabajó la última vez)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabaja solo 2. 5 o menos trabajadores 3. Pequeña empresa (6 -20 trab) 4. Mediana empresa (21-100 trab) 5. Grande (más de 100 trabs) 9. No Sabe/ no contesta 	<p>41. ¿Cumple labores de supervisión en su empresa o en su trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No → pase a 43 	<p>42. ¿A cuántas personas tiene a su cargo o supervisa en su empresa o trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entre 1 y 10 personas 2. Más de 10 personas 	
<p>43. En su trabajo principal, ¿ha firmado Ud. contrato?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí, indefinido 2. Sí, a plazo fijo o contrata 3. Sí, a honorarios 4. Si firmó, no sabe o no se acuerda si temporal o indefinido 5. No le han hecho contrato a pesar que le corresponde 6. No me corresponde tener contrato (Empleador, trabajador independiente) 7. No se acuerda si firmó contrato 9. No sabe / no contesta 	<p>44. Remuneración líquida mensual promedio de su trabajo principal (el actual o el último que tuvo, en pesos, incluyendo el promedio mensual de bonos y otras regalías ocasionales). Indique monto, si NO responde ANOTE NS/NR y consulte Tramo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 250.000 o menos 2. Entre 250.001 y 500.000 3. Entre 500.001 y 750.000 4. Entre 750.001 y 1.000.000 5. Entre 1.000.001 y 1.250.000 6. Entre 1.250.001 y 1.500.000 7. Entre 1.500.001 y 1.750.000 8. Entre 1.750.001 y 2.000.000 9. Más de 2.000.000 		

		\$	Tramo
<p>45. ¿Está Ud. cotizando en algún sistema de previsión (o cotizaba en su último trabajo)?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí, INP (ex SSS, Caja Nacional de Empleados Públicos, CANAEMPU) 2. Sí, una AFP (Administradora de Fondo de Pensiones) 3. Sí, CAPREDENA (Caja Previsión Defensa Nacional) o DIPRECA (Carabineros) 4. Sí, otra 5. No 9. No contesta 			
<p>46. ¿Cuánto tiempo ha estado en su actual trabajo o permaneció en el último trabajo que tuvo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 1 año 2. Entre 2 y 5 años 3. Más de 5 años 		<p>47. ¿Qué grado de vinculación cree que tiene, o tenía, su trabajo con sus estudios?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muy Alta 2. Alta 3. Media 4. Baja 5. Muy Baja 6. No está clara 	

Módulo IV: Empleo de los Padres

<p>48. Cuando Ud. tenía 14 años, la persona que sustentaba su hogar principalmente era:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Su papá 2. Su mamá 3. Otro 			

**En relación al principal sostenedor del hogar cuando Ud. Tenía 14 años
responda las siguientes preguntas**

<p>49. ¿En qué rama de la economía trabajaba?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agricultura, Caza y Silvicultura 2. Pesca 3. Minería 4. Industria Manufacturera 5. Suministro de electricidad, gas y agua 6. Construcción 7. Comercio por mayor o menor, garajes o reparación 8. Hoteles y Restaurantes 9. Transportes, almacenamiento y comunicaciones 10. Intermediación financiera 11. Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler 12. Administración Pública y Defensa 13. Enseñanza (Educación) 14. Actividades de servicios sociales y de salud 15. Otras actividades de servicio a la comunidad, sociales o de servicio a las personas 16. Organismos internacionales 99. No especificado o ignorado 	<p>50. ¿Cuál era su ocupación u oficio?</p>		
<p>51. ¿Cuál era su ocupación u oficio?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionales Técnicos y Afines 2. Miembros del poder Ejecutivo y de los cuerpos legislativos 3. Personal directivo de la administración pública 4. Gerentes administradores y directivos 5. Empleados de oficinas y afines 6. Vendedores y afines 7. Artesanos y operadores 8. Obreros y Jornaleros 9. Trabajadores en servicios personales 10. Otros trabajadores no clasificados 11. Fuerzas Armadas 99. No clasificados 	<p>52. ¿En qué categoría ocupacional se desempeñaba?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empleador (dueño o socio) 2. Trabajador por cuenta propia 4. Empleado u obrero privado 5. Empleado u obrero público o municipal 6. Servicio doméstico 9. No Sabe o No Contesta 		
<p>53. ¿Cumplía labores de supervisión en su empresa o en su trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No → pase a 55 9. No sabe / no recuerda → pase a 55 	<p>54. ¿A cuántas personas tenía a su cargo o supervisaba en su empresa o trabajo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entre 1 y 10 personas 2. Más de 10 personas 9. No sabe / no recuerda 		

<p>55. ¿Si fuera hoy (moneda actual), cuanto estima Ud. que ganaba mensualmente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 250.000 o menos 2. 250.001 – 500.000 3. 500.001 – 750.000 4. 750.001 – 1.000.000 5. 1.000.001– 1.250.000 6. 1.250.001 – 1.500.000 7. 1.500.001 – 1.750.000 8. 1.750.001 – 2.000.000 9. Más de 2.000.000 	<p>56. Señale cuál de estas opciones refleja mejor el tipo empleo que tenía la persona que sustentaba su hogar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permanente 2. Temporal 3. Por tarea, servicios o producto 4. Otros 		
<p>57. Tamaño de la empresa en que trabajaba el principal sostenedor del hogar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajaba solo 2. 5 o menos trabajadores 3. Pequeña empresa (6 – 20 trab) 4. Mediana empresa (21–100 trab) 5. Grande (más de 100 trabs) 9. No Sabe/ No Contesta 	<p>58. ¿Cotizaba en algún sistema de previsión?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí, INP (ex SSS, Caja Nacional de Empleados Públicos, CANAEMPU) 2. Sí, una AFP (Administradora de Fondo de Pensiones) 3. Sí, CAPREDENA (Caja de Previsión de Defensa Nacional) o DIPRECA (Carabineros) 4. Sí, otra 5. No 9. No contesta 		

Módulo V: Riqueza del hogar de origen

<p>59. Cuando Ud. tenía 14 años, ¿sus padres o tutores eran dueños de la casa donde vivían?</p> <p>1. Sí 2. No</p>	<p>60. Sin contar la casa donde vivía, ¿tenían sus padres o tutores alguna otra propiedad o terreno?</p> <p>1. Sí 2. No → pase a 62</p>

<p>61. ¿Qué otra propiedad tenían sus padres o tutores? <i>Respuesta múltiple</i></p> <p>1. <input type="checkbox"/> Local comercial, negocio o parte de un negocio 2. <input type="checkbox"/> Terreno o campo 3. <input type="checkbox"/> Casa o departamento 4. <input type="checkbox"/> Vivienda de vacaciones 5. <input type="checkbox"/> Otra propiedad 9. <input type="checkbox"/> No contesta /No sabe</p>	<p>62. Cuando Ud. tenía 14 años, ¿tenían vehículo sus padres o tutores?</p> <p>1. Sí 2. No 9. No sabe / No recuerda</p>

63. Si Ud. tuviera que comparar el hogar donde vivía a los 14 años, con los hogares de Chile de esa época, ¿en qué lugar se ubicaría en la escala de 1 a 10?

Pobre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rico
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------

<p>64. Si piensa en el hogar donde Ud. vivía a los 14 años, este correspondería a una familia de clase</p> <p>1. Alta 2. Media alta 3. Media 4. Media baja 5. Baja 9. No sabe-No contesta</p>	<p>65. Cuando Ud. tenía 14 años, en su casa había:</p> <p>1. <input type="checkbox"/> Calefont o termo (calienta agua) 2. <input type="checkbox"/> Lavadora automática 3. <input type="checkbox"/> Refrigerador 4. <input type="checkbox"/> Video grabador (VHS, Betamax) 5. <input type="checkbox"/> Teléfono fijo 6. <input type="checkbox"/> Radio. radio cassette, toca disco 7. <input type="checkbox"/> Televisor blanco y negro 8. <input type="checkbox"/> Televisor a color 9. <input type="checkbox"/> No había ninguno de ellos</p>

Módulo VI: riqueza hogar actual

<p>66. En la actualidad, ¿Ud. vive en casa propia? <i>Se considera propia sólo si es de la persona o de su cónyuge.</i></p> <p>1. Sí 1. No</p>	<p>67. ¿Tiene Ud. en la actualidad alguna otra propiedad o terreno fuera de la casa donde vive?</p> <p>1. Sí 2. No → pase a 69</p>

<p>68. ¿Qué otra propiedad tiene en la actualidad?<i>Respuesta múltiple</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <input type="checkbox"/> Local comercial, negocio o parte de un negocio 2. <input type="checkbox"/> Terreno o campo 3. <input type="checkbox"/> Casa o departamento 4. <input type="checkbox"/> Vivienda de vacaciones 5. <input type="checkbox"/> Otra propiedad 9. <input type="checkbox"/> No sabe / no contesta 	<p>69. ¿Tiene algún vehículo propio en la actualidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No
--	---

70. Si Ud. tuviera que comparar el hogar actual, con los hogares de Chile, ¿en qué lugar se ubicaría en la escala de 1 a 10?

Pobre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rico
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------

<p>71. Si piensa en el hogar donde Ud. vive actualmente, este correspondería a una familia de clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alta 2. Media alta 3. Media 4. Media baja 5. Baja 9. No sabe / no contesta 	<p>72. En su casa ACTUAL hay</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <input type="checkbox"/> Calefont o termo (caliente agua) 2. <input type="checkbox"/> Lavadora automática 3. <input type="checkbox"/> Refrigerador 4. <input type="checkbox"/> Video grabador (VHS, Betamax) 5. <input type="checkbox"/> Teléfono celular con contrato 6. <input type="checkbox"/> Computador 7. <input type="checkbox"/> Conexión a Internet 8. <input type="checkbox"/> Conexión a TV cable 9. <input type="checkbox"/> Microondas 10. <input type="checkbox"/> No hay ninguno de ellos
---	---

Módulo VII: Migración y procedencia geográfica

<p>73. Indique el país donde Ud. nació</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chile → pase a 74 2. Extranjero → pase a 73e 	<p>74. Indique la ciudad donde Ud. nació</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Santiago 2. Valparaíso 3. Concepción 4. Temuco 5. Antofagasta 6. Otra
<p>73e. ¿En qué País nació?</p> <p style="text-align: right;">→ pase a 77</p>	

<p>75. Indique la comuna y región donde Ud. nació</p>	<p>76. Ud. nació</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el campo 2. En un pueblo 3. En una ciudad 				
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th style="width: 50%;">Comuna</th> <th style="width: 50%;">Región</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>	Comuna	Región			
Comuna	Región				

Precisar Comuna de Residencia Actual en Datos de Identificación

ENCUESTADOR COMPLETE INMEDIATAMENTE LO SIGUIENTE DESPUES DE TERMINAR LA ENCUESTA

77. ¿Qué edad le estima Ud. al entrevistado? En años	78. ¿Qué nivel de confiabilidad y sinceridad le atribuye al encuestado? 1. Totalmente confiable 2. Relativamente confiable 3. Poco confiable 4. Nada confiable

Identificación del Encuestador

Nombre	RUT	Teléfono

Fecha ENTREVISTA ____/____/2006

Hora: ____:____

ANEXO 2

DISEÑO MUESTRAL

Universo y muestra para el estudio de movilidad social

1. Universo de estudio

El universo definido para el componente del proyecto referido al estudio empírico de la movilidad social está conformado por todas las personas chilenas entre 30 y 35 años de edad al momento de la aplicación del instrumento (el instrumento sería aplicado entre los días 10 de julio y 30 de octubre de 2006) residentes en las zonas urbanas de la provincia de Santiago, que han cursado íntegramente sus estudios primarios, secundarios y superiores (criterio no aplicable para los postgrados) en el país y que estén viviendo fuera de sus familias de origen (es decir, sin sus padres).

2. Tipo de muestreo

El tipo de muestreo elegido fue el denominado muestreo por cuotas. La opción por este tipo de muestreo, de selección no aleatoria de casos, tuvo como base las siguientes consideraciones:

- f. La cantidad de recursos disponibles para el muestreo, relacionados con el tamaño de muestra que se quisiera, las dificultades prácticas y costos de realizar un marco muestral o, en su defecto, una caracterización geográfica adecuada para un muestreo por conglomerado, los mayores costos por encuesta para el levantamiento de la información dada su dispersión geográfica y obligatoriedad de registro;
- g. El aumento considerable de costos para hacer un muestreo aleatorio estratificado (no proporcional), único capaz de asegurar la representatividad de distintos estratos, definidos en este caso por los distintos procesos de movilidad social a partir de diversos logros educativos;
- h. La menor dispersión geográfica necesaria para un muestreo por cuotas que no considere esta variable como constitutiva de las cuotas;
- i. Dado lo anterior, la posibilidad de intencionar la representación en la muestra de procesos de movilidad social que son poco masivos, y
- j. Por la vía del abaratamiento de costos, se puede aumentar el tamaño muestral.

3. Tamaño de la muestra

Dado que los muestreos no aleatorios no cuentan con fórmulas que indiquen un tamaño óptimo de la muestra para representar los factores relevantes para el estudio en el universo, el proceso de determinación de ésta se asoció a criterios de tamaños típicos de encuestas aleatorias y no aleatorias que se aplican para representar intención política y patrones de consumo de productos, y a la disponibilidad de recursos financieros dada el área geográfica a cubrir y la extensión del instrumento de medición. En términos concretos, el tamaño de muestra o cuota total fue de 800 (ochocientos) casos.

4. Definición de las cuotas de muestreo.

Las cuotas de muestreo se definieron con los siguientes criterios:

- d. Sexo: hombres y mujeres
- e. Nivel educativo: hasta educación básica completa, hasta media completa (incluye educación media técnico-profesional), hasta universitaria incompleta (incluye técnica superior no profesional y profesional no universitaria incompleta y completa), y desde universitaria completa.
- f. De comunas de residencia de diferentes niveles socioeconómicos. Éstas se agruparon en 4 grandes grupos (este punto se desarrolla más adelante).

Dado que algunos procesos de movilidad social son menos masivos que otros, se optó por hacer cuotas no proporcionales al universo poblacional, éste último caracterizado a partir de la encuesta CASEN 2003.

Personas entre 30 y 35 años de edad de la Provincia de Santiago urbano
que no son hijos (jefes, cónyuges, otros parientes, no parientes del jefe de hogar)
(Número de personas)

Nivel de escolaridad (N) a/	Hombre	Mujer	Ambos sexos
Hasta básica completa	19525	22287	41812
Hasta media completa	73643	86455	160098
Hasta terc. no univ completa	34773	36417	71190
Desde universitaria completa	30152	33489	63641
Total	158093	178648	336741

(% de personas)

Nivel de escolaridad (%) a/	Hombre	Mujer	Ambos sexos
Hasta básica completa	5.8	6.6	12.4
Hasta media completa	21.9	25.7	47.5
Hasta terc. no univ completa	10.3	10.8	21.1
Desde universitaria completa	9.0	9.9	18.9
Total	46.9	53.1	100.0

Fuente: Encuesta CASEN 2003.

a/ Factor de expansión comunal.

5. Pasos de construcción de las cuotas específicas

Agrupación y selección de comunas para el muestro

Para hacer una agrupación de comunas de distintos estratos socioeconómicos se procedió a hacer un análisis de conglomerados (cluster analysis) de los promedios comunales de las siguientes variables:

- Tasa de ocupación
- % de pobres
- % indigentes
- % con educación universitaria completa
- % con educación técnica

- % con educación básica o media
- % del 10% más rico
- % del 40% más pobre
- Ingreso per cápita del hogar
- Ingreso total del hogar
- Ingresos del trabajo
- Salarios

Estas variables están construidas sólo en función del universo seleccionado (la unidad primaria de análisis del estudio), y no la población total de cada comuna. Aunque se probaron varios métodos de clusterización (agrupación/distinción según mínimas distancias, máximas distancias, distancias medias y mínima varianza), todos incluyendo la estandarización de las variables, se optó por el de máximas distancias (método “complete linkage”), pues agrupó mejor las comunas al seleccionar 4 tipos de comuna, pues agrupaba comunas muy pobres, menos pobres, medias, y altas de una manera razonable (sin dejar grupos, por ejemplo, de una sola comuna). A continuación se presentan los principales resultados del método escogido.

Complete Linkage Cluster Analysis

Variable	Mean	Std Dev	Skewness	Kurtosis	Bimodality
COMUNA	13116.5	9.3808	0	-1.2000	0.4731
tasocup	73.9913	9.2246	-0.2721	2.1443	0.1968
pobre	13.4073	9.8823	0.3310	-0.9796	0.4754
indigencia	2.8065	2.7895	1.1431	1.0854	0.5243
superior	18.4380	21.1764	1.5700	1.5423	0.7135
tecnica	20.2941	9.8139	0.4741	-0.2859	0.4045
basmed	60.6150	24.9652	-0.8160	-0.2512	0.5440
rico	9.9591	12.5908	1.7037	2.1972	0.7081
rasca	40.2874	14.2512	-0.4931	-0.2871	0.4107
ypercapita	267.0	226.4	1.6813	1.9555	0.7263
ytotal	878.7	660.5	1.8432	2.5518	0.7497
ytrab	329.9	244.8	1.8088	2.9227	0.6850
ysal	222.3	145.2	1.5168	1.4597	0.6915

Eigenvalues of the Correlation Matrix

	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
1	9.25108990	7.73520216	0.7116	0.7116
2	1.51588774	0.65558597	0.1166	0.8282
3	0.86030178	0.35230972	0.0662	0.8944
4	0.50799205	0.15544987	0.0391	0.9335
5	0.35254219	0.17490709	0.0271	0.9606
6	0.17763510	0.06825492	0.0137	0.9743
7	0.10938017	0.01870378	0.0084	0.9827
8	0.09067640	0.03131368	0.0070	0.9897
9	0.05936272	0.01671736	0.0046	0.9942
10	0.04264536	0.02363435	0.0033	0.9975
11	0.01901101	0.00608922	0.0015	0.9990
12	0.01292179	0.01236799	0.0010	1.0000
13	0.00055379		0.0000	1.0000

The data have been standardized to mean 0 and variance 1
 Root-Mean-Square Total-Sample Standard Deviation = 1
 Mean Distance Between Observations = 4.538731

Cluster History

NCL	--Clusters Joined--		FREQ	SPRSQ	RSQ	ERSQ	CCC	Norm Max Dist	
31	OB18	OB21	2	0.0012	.999	.	.	0.2128	
	30	OB28	OB29	2	0.0014	.997	.	0.2346	
	29	OB25	OB27	2	0.0017	.996	.	0.2566	
	28	OB22	OB24	2	0.0020	.994	.	0.2792	
	27	OB2	OB3	2	0.0027	.991	.	0.3234	
	26	CL29	CL30	4	0.0035	.988	.	0.3496	
	25	OB14	CL28	3	0.0029	.985	.	0.3557	
	24	OB16	OB30	2	0.0035	.981	.	0.3683	
	23	OB15	OB23	2	0.0035	.978	.	0.3713	
	22	OB20	OB26	2	0.0036	.974	.	0.3746	
	21	OB8	OB11	2	0.0036	.971	.	0.3748	
	20	OB5	OB13	2	0.0039	.967	.	0.3883	
	19	OB1	OB10	2	0.0051	.962	.	0.4483	
	18	OB17	OB31	2	0.0053	.956	.	0.4541	
	17	CL23	CL31	4	0.0064	.950	.	0.4664	
	16	CL27	OB4	3	0.0060	.944	.	0.4885	
	15	OB6	OB9	2	0.0062	.938	.	0.4912	
	14	CL20	CL17	6	0.0097	.928	.	0.5478	
	13	CL25	CL26	7	0.0106	.917	.	0.5481	
	12	CL24	CL18	4	0.0067	.911	.	0.5569	
	11	CL16	OB12	4	0.0079	.903	.	0.5582	
	10	CL19	OB19	3	0.0078	.895	.	0.5595	
	9	CL13	CL22	9	0.0112	.884	.	0.5664	
	8	CL15	OB7	3	0.0146	.869	.	0.7053	
	7	CL11	CL9	13	0.0340	.835	.	0.7601	
	6	CL14	CL12	10	0.0267	.808	.811	-0.13	0.8474
	5	CL10	CL21	5	0.0292	.779	.780	-0.04	0.9017
	4	CL6	OB32	11	0.0366	.743	.739	0.11	1.1152
	3	CL7	CL4	24	0.1067	.636	.677	-1.1	1.2892
	2	CL5	CL8	8	0.0746	.561	.555	0.13	1.4849
	1	CL2	CL3	32	0.5613	.000	.000	0.00	2.635

Las variables significativas para la agrupación son todas las que presentaron un valor de bimodalidad superior a 0.55, y los criterios de selección de grupos se basaron en las medidas ERSQ (Expected Root Square) –mayores cambios entre número de grupos- y CCC (Cubic Clustering Criterion) –valor más alto-. Como se puede apreciar, éste método indica (al igual que los demás) que el óptimo serían dos grupos. Como este criterio es demasiado grueso, se optó por la segunda agrupación más significativa (4 grupos).

Los grupos de comunas fueron:

A. Comunas de nivel socioeconómico bajo según las variables utilizadas: Cerro Navia, El Bosque, La Granja, La Pintana, Lo Espejo, Peñalolén, Quilicura, Recoleta, Renca, San Joaquín y San Ramón.

B. Comunas de nivel socioeconómico medio-bajo: Cerrillos, Conchalí, Estación Central, Huechuraba, Independencia, La Cisterna, La Florida, Lo Prado, Macul, Maipú, Pedro Aguirre Cerda, Pudahuel y Quinta Normal.

C. Comunas de nivel socioeconómico medio: Barnechea, La Reina, Ñuñoa, San Miguel y Santiago.

D. Comunas de nivel socioeconómico medio-alto y alto: Las Condes, Providencia y Vitacura.

La selección de la comuna más representativa de cada grupo se realizó a partir del criterio de la sumatoria de los mínimos cuadrados de las variables estandarizadas. A partir de este criterio, las comunas que representan cada grupo son:

A. El Bosque

B. Conchalí. En principio, Cerrillos es la comuna con los mínimos cuadrados en este grupo, pero en razón de su tamaño (poco más de 4000 personas del universo, la tercera comuna más pequeña respecto de este grupo) y dispersión (grandes zonas no residenciales: aeropuerto, escuela de carabineros, línea del ferrocarril y zonas de industrias), se optó por la comuna mencionada (con el cuadrado de sus desviaciones levemente superior a Cerrillos: 3.63 vs. 3.47).

C. La Reina

D. Providencia

Distribución de cuotas por comuna

Dado que cada comuna seleccionada representa una cantidad variable de comunas y personas entre 30 y 35 años de edad, se optó por ponderar las cuotas por comuna de acuerdo al tamaño de cada grupo:

Grupo	Tamaño del grupo de comunas	Tamaño de la cuota
A	118412	281
B	137825	327
C	46317	110
D	34187	81
Total	336741	800

Distribución de cuotas por nivel educativo y sexo

Para la distribución de estas cuotas dentro de cada comuna, se optó por utilizar dos criterios combinados:

- c. Cuotas iguales por sexo y por nivel educacional
- d. Cuotas diferenciadas según el nivel de dispersión de los ingresos laborales de los ocupados entre 30 y 35 años (a mayor dispersión, mayor la cuota)

El procedimiento consistió en calcular tamaños de cuota diferenciados a partir de la proporción que representaba el coeficiente de variación de cada cuota poblacional (a partir de CASEN 2003) en la sumatoria total de desviaciones de cada estrato comunal. La siguiente tabla muestra los coeficientes de variabilidad de los ingresos laborales por grupos de comunas, sexo y nivel educativo:

Coeficiente de variabilidad de los ingresos laborales de los ocupados entre 30 y 35 años de edad por grupos de comunas, sexo y nivel educativo (a partir del ingreso laboral en miles de pesos de noviembre de 2003)

		Ambos sexos	Hombre	Mujer
Comunas de nivel socioeconómico bajo (A)	Hasta básica completa	1617.17	1228.95	1790.46
	Hasta media completa	1914.73	1465.81	2190.28
	Hasta terc. no univ completa	1510.48	1286.24	1489.79
	Desde univ completa	974.04	828.56	1233.42
	Total	1837.95	1432.37	2227.78
Comunas de nivel socioeconómico medio-bajo (B)	Hasta básica completa	1077.97	607.51	1511.36
	Hasta media completa	2964.75	2574.2	1692.91
	Hasta terc. no univ completa	2041.89	1631.39	1655.66
	Desde univ completa	1536.3	1073.64	2022.68
	Total	2309.63	1910.76	2027.84
Comunas de nivel socioeconómico medio (C)	Hasta básica completa	531.6	491.85	580.4
	Hasta media completa	1012.93	870.98	1058.35
	Hasta terc. no univ completa	2316.66	2084.73	1651.07
	Desde univ completa	1706.86	1835.19	1059.93
	Total	1929.22	1990.15	1361.71
Comunas de nivel socioeconómico medio-alto y alto (D)	Hasta básica completa	208.82	0	221.25
	Hasta media completa	2062.73	571.14	2119.23
	Hasta terc. no univ completa	1266.01	1303.32	1146.84
	Desde univ completa	1709.53	1445.95	1607.31
	Total	1818.66	1604.07	1670.19

Fuente: Tabulación especial de la encuesta CASEN 2003.

A partir de este criterio se distribuyeron las cuotas al interior de cada comuna. Finalmente, para equilibrar las distribuciones de casos (por ejemplo, la muy baja proporción de casos que tienen hasta básica completa en las comunas más ricas) se hizo un promedio simple del valor de la cuota con este criterio y el criterio de cuotas iguales.

6. La muestra final

A continuación se presenta la muestra final, detallada por sexo, comuna y nivel educativo:

MUESTRA FINAL

Comuna	Nivel de Escolaridad	Sexo		Ambos sexos
		Hombre	Mujer	
El Bosque	Hasta básica completa	33	39	72
	Hasta media completa	35	44	80
	Hasta superior no universitaria completa	33	36	69
	Universitaria completa y más	28	33	60
	Subtotal comuna	129	152	281
Cerrillos	Hasta básica completa	28	40	68
	Hasta media completa	53	42	96
	Hasta superior no universitaria completa	41	42	83
	Universitaria completa y más	34	46	81
	Subtotal comuna	157	170	327
La Reina	Hasta básica completa	10	10	20
	Hasta media completa	12	13	25
	Hasta superior no universitaria completa	19	16	35
	Universitaria completa y más	17	13	30
	Subtotal comuna	58	52	110
Providencia	Hasta básica completa	5	6	11
	Hasta media completa	8	15	23
	Hasta superior no universitaria completa	11	11	22
	Universitaria completa y más	12	13	25
	Subtotal comuna	36	45	81
	Subtotal hasta básica completa	76	96	171
	Subtotal hasta media completa	109	115	223
	Subtotal hasta superior no universitaria completa	105	104	209
	Subtotal universitaria completa y más	91	105	196
	Total	380	420	800