



DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FONDECYT 1050142

**CONDICIONANTES QUE DETERMINAN EL ACCESO AL SISTEMA DE
EDUCACION SUPERIOR EN CHILE EN EL MARCO DE LAS
POLITICAS EDUCACIONALES PROMOVIDAS EN EL PERIODO
1990-2003**

Presentación Universidad Diego Portales

**Equipo: Luis Eduardo González (Investigador)
Oscar Espinoza (Investigador)
Daniel Uribe (Colaborador)
Dante Castillo (Tesisista)
Soledad González (Tesisista)**

Santiago, Enero de 2006

INDICE

Presentación	3
I.- Antecedentes de la Educación Superior Chilena	5
II.- Marco referencial del estudio	22
III.- Resultados preliminares	35
IV.- Modelos de regresión para la probabilidad de acceder a la educación superior ...	47
V.- Comentarios finales	56

PRESENTACIÓN

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 mucho 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 propone la realización de 12 entrevistas semi estructuradas a personas de la muestra que presenten alta movilidad intergeneracional.

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.

El presente documento se ha organizado en 5 secciones. Mientras la primera se refiere a los antecedentes generales de la educación superior chilena, la segunda da cuenta del marco referencial del estudio. La tercera sección, a su vez, consigna los resultados preliminares de los primeros cruces identificados como relevantes para el caso de los años 1990, 1996 y 2003 los cuales son interpretados a partir del análisis de tendencias. La cuarta sección del paper da cuenta de algunos modelos predictivos que buscan responder de qué manera determinadas variables dependientes inciden tanto en el acceso al sistema terciario como en lo que concierne a la movilidad social. En último término, la sección 5 recoge algunos comentarios finales.

Este documento, a su vez, se constituye en la base del Primer Informe de Avance que será entregado en marzo próximo al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (FONDECYT) entidad que financia la investigación que da origen al presente informe.

I.- ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

1.1 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 239¹ 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 10 instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden (Una de Aeronáutica Civil, una de la Armada, una de Carabineros, cuatro del Ejército, dos de la Fuerza Aérea y una de la Policía de Investigaciones)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 los cuales son privados. Entre las instituciones privadas hay quince instituciones confesionales y cinco cuyos socios fundadores son extranjeros.

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

¹ Fuente www.mineduc.cl

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

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 debía pasar por un proceso de licenciamiento antes de obtener su plena autonomía. El proceso de licenciamiento puede tener varias formas incluyendo lo que la ley denomina 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 es el siguiente:

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

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

⁴ Las 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 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>.

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, está organizado a través de dos Comisiones Nacionales una de Pregrado (CNAP) y otra de postgrado (CONAP).

En términos de la acreditación de instituciones el estado actual es el siguiente:

Tabla 1.2 Estado de la acreditación institucional voluntaria

Estado de participación	Institución			Total
	Universidad	Instituto profesional	Centro de formación técnica	
Acreditadas	18	2	0	20
En proceso de acreditación	14	1	0	15
Presentadas a acreditación	14	5	8	27
No participan	8	9	1	18
Aún en proceso de Licenciamiento	9	31	106	146
Sin información	1	0	2	2
Total	64	48	117	229

Fuente: www.cenap.cl; www.mecesup.cl. Datos a junio del 2005

De acuerdo a estos datos un 74% de las instituciones potencialmente acreditables están participando en este proceso (ver Tabla 1.2).

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 a la 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 la educación postsecundaria tanto para la formación de técnicos superiores como en la preparación de docentes.

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 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:

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.

En total a la fecha se han acreditado en el país 199 carreras de pregrado lo cual representa el 3,8 % de las carreras que se imparten en el país. Como se observa en la Tabla 1.4, el área que ha acreditado un mayor número de carreras es educación, seguida por las áreas de agropecuaria y tecnología. La mayoría (34%) de las carreras se ha acreditado por cinco

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

años lo cual coincide con la duración de la mayor parte de las carreras, salvo en el área de la salud en la cual se encuentra la carrera de medicina de siete años de duración.

Tabla 1.4 Carreras de pregrado acreditadas por Area del Conocimiento según años de Acreditación

Área	Carreras según años de acreditación							Total Acreditadas	Total carreras	% acreditadas
	2	3	4	5	6	7	Re acreditada			
Agropecuaria	3	1	2	8	0	5	0	19	235	8,1
Arte y Arquitectura	0	1	3	2	0	2	1	9	385	2,3
Ciencias Básicas	3	1	1	2	3	0	0	10	123	8,1
Ciencias Sociales	1	7	3	5	1	2	0	19	473	4,0
Derecho	1	0	0	2	0	0	0	3	178	1,7
Humanidades	0	0	0	1	0	0	0	1	103	1,0
Educación	17	12	13	29	1	0	0	72	589	12,2
Tecnología	5	6	14	7	4	5	0	41	1.506	2,7
Salud	0	2	2	3	3	5	3	18	325	5,5
Administración y Comercio	2	2	0	1	0	1	0	6	1.369	0,4
otros	0	0	0	1	0	0	0	1	10	10,0
Total (N)	32	32	38	61	12	20	4	199	5286	-
Total (%)	16	16	19	31	6	10	2	100	-	2,3

Fuente: CNAP y cuadros anteriores.

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 una 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

La CONAP ha acreditado hasta ahora 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
Total (N)	76	98

⁶ CONAP octubre del 2004

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.

⁷ González 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.

⁸ Este 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 programas 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 un 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. Si 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 el 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

¹¹ Mauricio 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.

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 período, 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)**

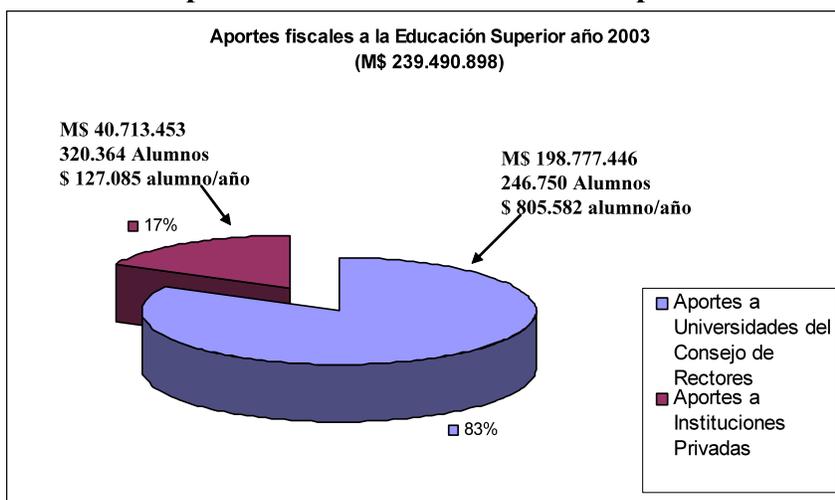
Año	Aporte Fiscal Directo	Aporte Fiscal Indirecto	Ayudas Estudiantiles	Otros*	Total
1990	\$ 61.934.428	\$ 20.016.211	\$ 28.328.075	\$ 0	\$ 110.278.714
1991	\$ 72.816.577	\$ 20.659.047	\$ 26.994.179	\$ 3.427.676	\$ 123.897.479
1992	\$ 80.149.609	\$ 20.672.298	\$ 28.788.137	\$ 7.968.972	\$ 137.579.016
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

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

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.

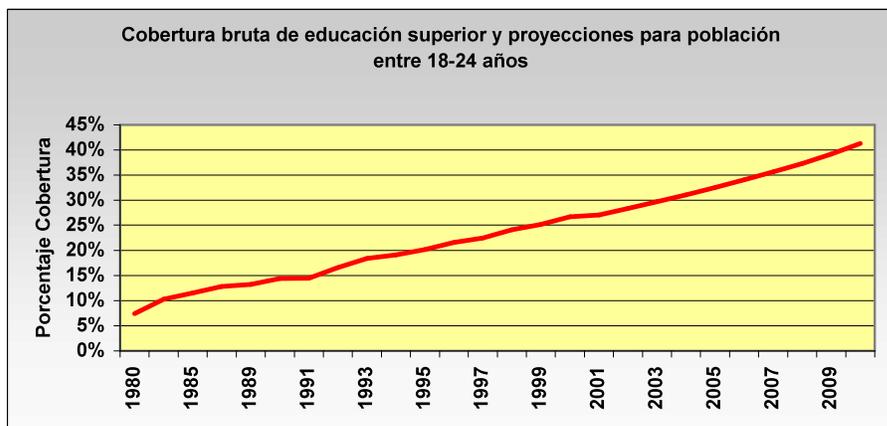
¹⁶ Ver Magendzo, Salomón; González, Luis Eduardo: Salud Mental de los Jóvenes Egresados Hace Tres Años de la Educación Media. En Revista de Estudios de la Juventud, Madrid, España, Junio de 1988

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 etaria 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>

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

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.

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 1.11 : 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.

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

II.- MARCO REFERENCIAL DEL ESTUDIO

2.1 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; 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

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).

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 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.

2.2 Marco teórico

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).

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 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).²⁴ 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 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

²⁴ 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).

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.

2.3 Discusión bibliográfica

Movilidad social

La literatura en temas de movilidad social enfatiza los vínculos entre origen social, movilidad y mérito. Por una parte, una corriente que se podría denominar como clásica, 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). Esta corriente es la que se denomina teoría credencialista, que al contrario de los modelos de capital humano que plantean que la acumulación de conocimientos está asociada con una mayor tasa de retorno (Becker, 1964; Schultz, 1961, 1981), sostiene en cambio que el logro educacional y específicamente la adquisición de credenciales o certificados son un medio que perpetúa las desigualdades sociales.

La discusión más actual, haciéndose cargo del modelo credencialista, sin embargo 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 tiene la ventaja de otorgar un rol relevante a las decisiones de los empleadores, cuya conducta no tiene mayor sentido en el enfoque clásico.

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).

Equidad y acceso

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 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 cual no 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.

2.4 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.

2.5 Objetivos (Generales y Específicos).

La investigación propuesta tiene como objetivos generales y específicos 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.

2.6 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.

2.6.1 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 movilidad social y género.

Fuentes secundarias:

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

2.7 Etapas de la investigación

2.7.1 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 utilizarán 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 analizará la evolución de la cobertura y matrícula para los distintos quintiles de ingreso.

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

En un segundo momento de la investigación, se procederá a determinar cuáles han sido los factores que han estado condicionando el acceso de los jóvenes a la educación superior. Para este efecto, se empleará la encuesta CASEN, tomando a los hogares como unidad de análisis. En esta fase se experimentará con distintos modelos y técnicas, donde la variable dependiente es el hecho de que uno de los integrantes del hogar acceda a la educación terciaria o no.

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

Esta etapa contempla el diseño de perfiles de hogar tipo. Esto supone la construcción de un perfil de hogar que sea constante en el tiempo, respecto de sus características. Lo anterior intenta responder a 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, estos perfiles permitirán 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 se hace conveniente transformar la variable ingreso per cápita como una razón entre éste y las canastas básicas definidas por MIDEPLAN para cada encuesta.

2.7.4 Medición de los determinantes del acceso a la educación superior

En esta etapa se utilizarán modelos (posiblemente probit o logit), 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 utilizarán variables de contraste como sexo del jefe de hogar, actividad de los padres, etc. Este análisis se realizará a toda la serie CASEN (siempre y cuando los datos no afecten la representatividad). De este modo se obtendrán coeficientes que indiquen la magnitud de los efectos de las variables independientes en el acceso a la educación terciaria.

2.7.5 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 diseñará una encuesta en terreno dirigida a vincular las variables origen socioeconómico, logro educacional y situación ocupacional. El foco de esta encuesta es 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). Se espera contar con coeficientes y tablas de movilidad y establecer si existen interacciones entre logro educacional y situación ocupacional para personas de distintos orígenes socioeconómicos.

2.7.5.1 Levantamiento de encuesta en terreno

La encuesta señalada consistirá en la aplicación de un cuestionario en terreno a una muestra de personas de entre 30 y 35 años de edad en el gran Santiago. Se elige la población de 30-35 años por cuanto:

- a. Se trata de personas que en su gran mayoría han completado el proceso educativo inicial
- b. Ha transcurrido el tiempo suficiente como para que tengan una historia laboral y situación socioeconómica que puede considerarse “estabilizada”
- c. Un porcentaje relevante de estas personas accedió a la educación superior (cerca del 30% de acuerdo al Censo 2002).

El muestreo será polietápico y completamente probabilístico (será aleatorio en todas las etapas). La composición y segmentación de la población objetivo se muestra en la siguiente tabla, que describe el universo.

Tabla 2.1: Composición del universo (% columna)

Tipo de educación (acceso)	Hombres	Mujeres	Total
Básica	39.626 (16.4)	46.544 (16.4)	86.170 (16.4)
Media	127.908 (52.9)	157.963 (55.7)	285.871 (54.4)
Superior	74.485 (30.8)	79.135 (27.9)	153.620 (29.2)
Total	242.019 (100)	283.642 (100)	525.661 (100)

Nota: Elaboración propia a partir de encuesta CASEN 2000. Estos datos corresponden a la Región Metropolitana (zona urbana) por lo que habría una leve modificación al momento de estimarse la muestra para el Gran Santiago, cuestión que debería realizarse una vez aprobado el proyecto.

Se utilizará un diseño muestral en dos etapas, por conglomerados en la primera y aleatorio simple autoponderado, con un número de casos que asciende a los 650. La unidad de análisis son individuos que serán localizados en sus respectivos hogares. En esta condición, el error alcanzaría, asumiendo varianza máxima, a un 3.8%, con un nivel de confianza de 95%.

2.7.5.2 Entrevistas en profundidad

Asimismo, se aplicarán 12 entrevistas en profundidad semiestructuradas a personas presentes en la muestra como complemento para obtener antecedentes más detallados y una visión estructural (no estadística) de los temas de movilidad social. Los casos para entrevistas en profundidad serán distribuidos de acuerdo a los siguientes criterios de segmentación que contempla la Tabla 2.2.

Tabla 2.2: Criterios de segmentación para entrevistas semiestructuradas.

Logro educacional	Movilidad intergeneracional	
	Baja	Alta
Básica	2	2
Media	2	2
Superior	2	2

III.- RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de la información procesada directamente de las Bases de Datos CASEN de MIDEPLAN.²⁵ 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

²⁵ Al tratarse de una encuesta de hogares cuyo fin es medir el impacto de los programas sociales es esperable que en la medida que se trabaje con sub grupos pequeños de la muestra, los niveles de error muestral sean más altos. Ello implica que en la medida que los subgrupos sean más pequeños, la precisión estadística se reduzca. La diferencia entre la matrícula que reporta la Encuesta CASEN y la que reporta el MINEDUC ha sido sobrestimada en un 15% por la Encuesta CASEN lo cual es válido desde el año 1990 en adelante.

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.

3.1 Acceso a la educación superior

3.1.1 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 3.1.1).

De igual forma la Tabla 3.1.1 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 3.1.1 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 3.1.2).

Tabla 3.1.2 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	
	1990	1996	1996	2003	2003	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.

3.1.2 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 3.1.3).

Tabla 3.1.3 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 3.1.4 mientras en el año 1990 sólo un 5,1% de los jóvenes pertenecientes al quintil 1 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 2 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 3 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 5.

Si bien ha habido un aumento significativo en el acceso en los 5 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 5 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 2 no superaban aún el 20% (ver Tabla 3.1.4).

Tabla 3.1.4 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
1	16896	5,1	28414	8,7	46357	11,9
2	35430	9,0	58155	15,6	77713	18,1
3	64603	15,7	86354	23,0	114560	28,5
4	92648	29,6	131093	36,3	166869	43,5
5	134089	52,3	190065	66,3	193826	69,3

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

3.1.3 Acceso a la educación superior y ocupación del jefe de hogar²⁶

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 3.1.5 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	Acce de	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.

²⁶ La variable categorías ocupacionales que considera la Clasificación CIUO 88 fue agrupada en tres categorías siguiendo a Erikson y Goldthorpe (1993), como se detalla a continuación:

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

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 3.1.5).

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 3.1.6). 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 3.1.6 Acceso de los Jóvenes de 18 a 24 años a la educación superior por Ocupación del Jefe de Hogar (desagregado)

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
VENEDORES 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 período 1990-2003 son menores (ver Tabla 3.1.6).

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

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

Tabla 3.2.1A 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 accede 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.

La Tabla 3.2.1.B da 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 cuyo jefe 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 3.2.1B 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.

3.2.2 Tipo de institución a la que asisten los jóvenes que cursan estudios de educación superior y Ocupación del Jefe de Hogar²⁷

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 3.2.2).²⁸

Tabla 3.2.2 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.

3.3 Ayudas estudiantiles (Becas y Créditos)

3.3.1 Ayudas estudiantiles (Créditos)²⁹ según Quintil de Ingreso

²⁷ Para construir la Tabla 3.2.2 se agruparon las categorías ocupacionales siguiendo la clasificación de Erickson y Goldthorpe.

²⁸ Los datos no permiten hacer la desagregación entre institutos profesionales y CFTs para todos los años considerados en el estudio.

²⁹ 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.

De acuerdo a la Tabla 3.3.1 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.

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, esto es quintil 4 y 5, que recibió crédito universitario decreció de 52% a 25% (ver Tabla 3.3.1).

Tabla 3.3.1 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 3.3.1), 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

corroborar 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 3.3.2).

Tabla 3.3.2 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).

3.3.2 Ayudas estudiantiles (Becas³⁰) 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

³⁰ 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.

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 3.3.3).

Tabla 3.3.3 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 3.3.3), 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 1, 3, 4 y 5 incrementaron en términos relativos su participación en la obtención de alguna beca, mientras que aquellos del quintil 2 vieron reducidos el número de beneficios obtenidos. Visto de otra manera, se constata que mientras en 1996 uno de cada cinco jóvenes del quintil 1 obtenía alguna beca, en el año 2003 dicha relación era de 1 de cada 3. Para el caso de los jóvenes en el quintil 2 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 3 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 3.3.4).

Ahora bien, si se agrupan los datos, por ejemplo, los jóvenes provenientes de los quintiles más pobres (1, 2 y 3) 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 4 y 5 que obtuvieron alguna beca incrementaron su participación del 8% al 16% entre los años 1996 y 2003.

Tabla 3.3.4 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.

5.- CONCLUSIONES PRELIMINARES

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

- Al observar, por otra parte, la relación entre el tipo de institución de educación superior a la que asistía el joven y el nivel de escolaridad del jefe de hogar se **comprueba que la tendencia de los jóvenes con jefes de hogar que tiene educación superior es proseguir estudios superiores universitarios**. En este mismo sentido, **se observa que en el caso de los jóvenes que proceden de hogares con jefes que alcanzaron educación básica el porcentaje de jóvenes que cursaban estudios en CFTs e IPs era bastante mayor que en las universidades**. Una situación similar a la anterior se aprecia en el caso de los jóvenes que proviene de hogares con jefes que alcanzaron educación media pues la proporción que accede a los IPs y CFTs es mayor que la proporción observada en el acceso a las universidades.
- En lo concerniente a la relación entre el tipo de institución a la cual asiste el joven y la ocupación del jefe de hogar se puede concluir que **la incorporación de jóvenes que provienen de hogares cuyos jefes son trabajadores manuales y agrícolas es proporcionalmente más alta en el caso de los CFTs e IPs**. Mientras que los jóvenes de hogares con jefes de ocupación no manual optan preferentemente la educación universitaria. Esto podría explicarse por las necesidades tempranas que tienen los jóvenes pertenecientes a este segmento de ingresar al mercado laboral, o bien debido a los altos costos que implican las carreras universitarias.
- En 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 (1, 2 y 3) 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 1, 2 y 3 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 4 y 5 obtuvo crédito en 1996, dicha proporción se vió 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 1, 2 y 3, en el año 2003 dicha proporción se había reducido al 52% para los mismos tres quintiles. En cambio, en los quintiles 4 y 5 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 la 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.

Bibliografía

- Adorno, T. (1973). *Negative dialectics*. New York: Continuum.
- Albornoz, 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.
- Anisef, P., Turritin, 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.
- 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.

- 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: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. En D. Grusky (Ed.), *Social Stratification* (pp.404-427). Boulder: Westview.
- 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.
- 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: Cambridge University 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. (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.
- 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.
- Dubiel, 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. (1993). *The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press, USA.
- 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. (2006). *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).
- 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.
- 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, Nuttfield College, Oxford.
- Goldthorpe, J. (2003b). The myth of education-based meritocracy. *New Economy* 10 (4), 234-239.

- 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.
- 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: Oxford University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
- 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.
- 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.
- Weiss, A. (1995). Human Capital vs Signaling Explanations of Wages. *Journal of Economic Perspectives*, 9, 133-54
- 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.
- Watkins, J. (1995). A postmodern critical theory of research use. *Knowledge & Policy*, 7(4), 55-77.
- Wolin, R. (1987). Critical theory and the dialectic of rationalism. *New German Critique*, 41, 23-52.
- World Bank (1994). Higher Education: Lessons from Experience. Washington, D.C.: The World Bank.