

En González Luis Eduardo. Diagnostico y diseño de intervenciones en equidad universitaria Santiago CINDA 2010

INTRODUCCIÓN

Luis Eduardo González

I. ANTECEDENTES GENERALES

El creciente aumento de la matrícula universitaria conlleva a que las instituciones de educación superior tengan que abordar situaciones que no habían estado presentes antes del creciente proceso de masificación. Las nuevas generaciones incluyen nuevos estudiantes provenientes de sectores sociales y económicos más vulnerables, condiciones que pueden devenir en resultados negativos en términos de su desempeño académico, como: repitencia, aumento del periodo ingreso-egreso-titulación, - en el mejor de los casos-, y de deserción en el peor escenario. Así también, se puede observar que aquellos que son capaces de titularse, acceden a trabajos en tiempos más largos, de menor jerarquía, producto de sus condiciones de entrada y desarrollo estudiantil en la universidad. Los jóvenes de las nuevas cohortes se caracterizan principalmente por su escaso capital cultural e insuficiente formación en enseñanza media, condiciones que son distintas a las de sus antecesores de los sectores más acomodados que tradicionalmente accedían a la universidad.

Para hacer frente a esta nueva realidad en todos los países ha habido importantes esfuerzos por otorgar ayudas financieras en la forma de becas o préstamos blandos, lo que sin dudas ha facilitado el acceso de estudiantes provenientes de los quintiles de menores recursos; sin embargo, no ha predominado, desde la perspectiva de la función docente, un contrapeso adecuado que equilibre las diferencias culturales y formativas de éstos, con sus compañeros que provienen de los quintiles superiores.

Si bien los esfuerzos realizados se han reflejado en un aumento de la cobertura en educación superior¹, todavía no existe equidad en el acceso y menos todavía en lo referido a la permanencia, titulación e inserción laboral posterior. En efecto, las

¹ Cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflejan que en América Latina y el Caribe la tasa bruta de cobertura era en 2004 de 86% para la enseñanza media y de 28% para la educación superior. Esto muestra que una fracción menor de los egresados de la enseñanza secundaria accedía a la educación terciaria y de éstos, sólo una pequeña proporción pertenece a los grupos en desventaja.

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

personas de sectores postergados por razones socioeconómicas, de género o etnia que llegan a postular a la educación superior, son aquellas que logran superar una historia de desigualdades que limitan el desarrollo pleno de su potencial y dejan a la mayor parte de su grupo de referencia sin posibilidad de aprovechar esta oportunidad educativa, con independencia de sus capacidades objetivas.

Esta situación enfrenta a las universidades al desafío de instaurar o mejorar los sistemas de orientación, selección y admisión, incluyendo - si es necesario - medidas de nivelación que permitan compensar las limitaciones formativas que traen los estudiantes de mayor vulnerabilidad que ingresan a la universidad. Asimismo, se plantea otorgarles seguimiento, con el propósito de ayudarlos para que equiparen su rendimiento académico, con el de sus compañeros más favorecidos.

A pesar de los indiscutibles avances alcanzados existe consenso en que el tema de la equidad debe abordarse en forma más integral, considerando recursos, acceso, permanencia, logros y resultados lo cual requiere del cumplimiento de al menos cinco condiciones mínimas en la educación superior:

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

En el caso chileno se habían detectado diversas experiencias que habían abordado el tema de equidad universitaria, pero no existía en el país una sistematización de la información a nivel institucional, que permitiera establecer propuestas de acción que aportaran al diseño y fortalecimiento de los sistemas de admisión y apoyo para estudiantes universitarios vulnerables.

De ahí surgió la idea del Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) de realizar un proyecto interinstitucional que estudiara la situación actual, sistematizara las experiencias en curso, e hiciera propuestas tendientes a promover las intervenciones para la mejora de la equidad y su

implementación efectiva, a partir de la caracterización de las variables que impactan, positiva y negativamente tanto en la equidad como en la empleabilidad de los egresados. Para ello se tomaron en consideración los objetivos, población destinataria, los sistemas de seguimiento y monitoreo, la coordinación interna, los sistemas de comunicación y difusión, y la evaluación de resultados de las iniciativas.

También, se propuso analizar con mayor profundidad algunos programas de modo de identificar, entre otras, variables claves, de carácter personal, familiar, social y económico, de los estudiantes. También interesaba analizar los factores institucionales relacionados con el proceso de formación profesional, que habrían incidido en el fortalecimiento de la equidad. En esta línea era importante explorar los elementos que las instituciones ponen a disposición de sus estudiantes que han identificado como vulnerables, tales como becas, ayudas, programas remediales, programas académicos de apoyo, rol del docente u otros. De igual manera, interesaba analizar las acciones remediales, que coadyuvaban en los procesos de generación de equidad al interior de las universidades.

En síntesis, el proyecto del cual da cuenta este libro pretendía proponer, a partir del diagnóstico de experiencias exitosas, acciones que permitieran reducir la brecha de inequidad estudiantil en las universidades integrantes del grupo ejecutor. En función de este propósito se planteó:

Establecer un diagnóstico sobre la equidad e integración respecto al acceso, permanencia, rendimiento y resultado de los estudios, individualizar las buenas prácticas que coadyuvan a la reducción de la inequidad estudiantil.

Identificar las principales características de las políticas e iniciativas que sobre equidad e integración tienen dichas instituciones.

Elaborar propuestas de acción generales que se deberían tener en cuenta al instaurar políticas relativas a la equidad en el acceso, permanencia, rendimiento y resultado de los estudiantes.

II. REFERENTES CONCEPTUALES²

²

Los párrafos que siguen están basados en Latorre Carmen Luz, González Luis Eduardo, Espinoza Oscar (2009) Equidad en la Educación Superior Fundación Equitas/Ed Catalonia Santiago Chile, quienes aportaron al desarrollo de esta introducción. El tema originalmente fue desarrollado en Espinoza O. (2002) The Global and National Rhetoric of Educational Reform in the Chilean Higher Educational

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

Aun cuando se reconocen las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad (tales como: el nivel socioeconómico, cultural, étnico, político, de género), son inadmisibles como condición predeterminada. Por ello, se asume que dichas desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de discriminaciones positivas. Estas intervenciones conducen a la equidad, que supone lograr el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características propias de la identidad de cada persona.

Es así como la equidad en la educación superior, que se funda en el derecho de cada persona a contar con una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente su potencial, plantea desafíos al Estado y a las instituciones, entre los cuales está el garantizar que todos los individuos, puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

2.1. DISTINCIÓN ENTRE IGUALDAD Y EQUIDAD

En la literatura se suele utilizar indistintamente los conceptos de igualdad y equidad. No obstante, aunque ambos términos se relacionan con la distribución de las condiciones y bienes que inciden en el bienestar de las personas, son conceptualmente diferentes. La igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades. La equidad en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

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

En el ámbito educacional, el tema de la igualdad se aborda al menos desde dos perspectivas: la funcionalista y la teoría crítica (Farrel, 1999)³. Los partidarios del enfoque funcionalista consideran la desigualdad como algo natural, inevitable e incluso beneficioso para la sociedad en su conjunto⁴, por lo que la escuela opera como un mecanismo de selectividad. Desde el punto de vista de la teoría crítica, la desigualdad es una enfermedad social que requiere ser superada⁵ y la escuela debería actuar como mecanismo generador de movilidad en la sociedad y economía.

Por otra parte, en relación con la equidad, algunos de los enfoques que se enmarcan en la teoría positiva señalan que “este ideal se produciría cuando las recompensas, castigos y recursos de una sociedad son focalizados en directa proporción a las contribuciones o aportes de cada individuo”⁶. Un segundo enfoque dentro de esta teoría se centra no en las contribuciones, sino en las necesidades de los individuos (Rojas, 2004: 8)⁷. Ambas perspectivas pueden ser analizadas en tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados (Salomone; 1981)⁸.

Cualquiera sea el enfoque, los principios y la valoración asociados al concepto de equidad con frecuencia se aplican a nivel individual y grupal, incluyendo dentro de este último agrupaciones realizadas en función de criterios etarios, socioeconómicos, étnicos, raciales, de género, orientación sexual, zona de residencia, nivel educacional y adscripción religiosa, entre otros.

2.2. FUNDAMENTOS DEL MODELO DE EQUIDAD UTILIZADO⁹

³ Farrel J (1999) Changing conceptions of equality of education Forty years of comparative evidence En Armove R & Torres C.A. Comparative Education The dialectic of the Global and Local New York: Rowan & Littlefield pp149 -178

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

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

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

⁷ Rojas M.T. (2004) Formas de comprender el problema de la equidad escolar una mirada desde la racionalidad de los actores sociales Revista Praxis N°4 Junio.

⁸ Salomone J (1981) Equity from the sociologist perspective Research and development Series#2141L Ohi State University National Center for Research in Vocational Education Columbus. Retrived February 10, 2001, from the ERIC Database ED 215168. pág 11

⁹ En este trabajo se utiliza una adaptación simplificada del Modelo Teórico de “Igualdad y Equidad” en relación con distintas metas y estadios del proceso educativo, que fue desarrollado por Espinoza (2002) op cit.

El Modelo planteado por Latorre González y Espinoza¹⁰ en que se fundamentó el trabajo considera dos ejes de análisis. El primero es el de las dimensiones de la equidad y el segundo el de los recursos y los distintos estadios del proceso educativo.

- En el primer eje el modelo considera tres dimensiones de la equidad:
 - *Equidad para iguales necesidades*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que personas que tengan requerimientos similares, tales como: salud, educación, previsión, nivel de ingresos, demandas laborales, etc. puedan satisfacerlos.
 - *Equidad para capacidades iguales*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.
 - *Equidad para igual logro*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan logra metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.
- El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos.
 - *Los recursos se refieren a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados. Los recursos sociales son las redes de apoyo social. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante.*
 - *Los estadios del proceso educativo se refieren a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios:*
 - *Acceso*: es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan.
 - *Permanencia*: es la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema educativo.
 - *Logro*: es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones.
 - *Resultados e impacto*: es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la

¹⁰

Extractado de: Latorre, C.L., González, L.E., Espinoza, O. (2009) Op. cit. Página 24.

empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político.

A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, orientada a la búsqueda de la equidad en sus distintas dimensiones (Ver tabla 1)

Tabla 1 Modelo de equidad

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

Fuente: Extractado y adaptado del original en Inglés de Espinoza (2002), *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*, Ed. D. Dissertation, School of Education, University of Pittsburgh, y en Espinoza (2007), "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process", en *Educational Research*, 49 (4), London, England.

III. POLÍTICAS PARA EL FOMENTO DE LA EQUIDAD¹

Tal como establece la UNESCO², la opción de cada persona a tener acceso a la educación terciaria se basa en el reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos. Como tal, la educación superior ha de ser concebida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (UNESCO/IESALC 2008)³. Se trata en consecuencia de plantear un escenario que permita compatibilizar el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad.

Por su parte, la OECD⁴ ha definido que el concepto de equidad implica garantizar iguales oportunidades de participación para las y los jóvenes, con independencia de su género, etnia y nivel sociocultural, para lo cual la educación, en general, juega un rol preponderante en la movilidad intergeneracional y en particular la enseñanza superior debe favorecer dicha movilidad. Para ello se requiere, entre otros aspectos, profundizar en las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público para los estudiantes; incrementar currículos flexibles y facilitar la movilidad; disminuir la segmentación y desarticulación, descentralizar la oferta; mejorar la vinculación entre los niveles educativos, perfeccionar los sistemas de información pública; asegurar una calidad para todos.

Asimismo, se han detectado diversos factores que inciden en la equidad entre los cuales están el financiamiento, los antecedentes familiares; la calidad de la escuela; la relación con los pares; la articulación entre la educación secundaria y terciaria; la organización de la educación terciaria; los sistemas de selección; y factores que impactan sobre la participación de los estudiantes con discapacidades.

Sobre esa base se han plantado en los países diversas políticas que favorecen una mayor equidad en la educación superior como son la generación indicadores

¹ Los párrafos que siguen se basan en el trabajo de Espinoza Oscar y González Luis Eduardo (2009) Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina El caso de Chile.

² UNESCO. 2009. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf, visitado el 10 de septiembre de 2009.

³ UNESCO/IESALC. 2008. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.

⁴ OECD (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Volume 2. Paris: OECD.

de desempeño; el apoyo a los escolares para incrementar la retención; el mejoramiento de la orientación vocacional incluyendo las opciones de la educación técnica; la diversificación de la oferta académica; el favorecer el acceso a sectores más alejados; la diversificación de la admisión; el establecimiento de políticas de discriminación positiva; el permitir la movilidad al interior del sistema postsecundario; el fomento del acceso de grupos desaventajados; y el cautelar el progreso académico de los estudiantes de mayor riesgo.

Por otra parte, se han observado algunas tendencias que es necesario tener en consideración para la definición de políticas que favorezcan la equidad. Entre ellas, se pueden indicar que, a pesar de los avances logrados, aun existe una carencia de información adecuada; hay una relación insuficiente entre el nivel socioeconómico de los postulantes, sus aspiraciones y su acceso a la educación superior; se mantiene la exclusión de los estudiantes más vulnerables por sus bajas calificaciones; subsiste la segmentación de los estudiantes de menores recursos que acceden a instituciones de menor prestigio; se observa poca representación femenina en ciertas carreras; se mantiene el desafío de incluir a minorías étnicas; se da más importancia al acceso que a la permanencia y a los resultados.

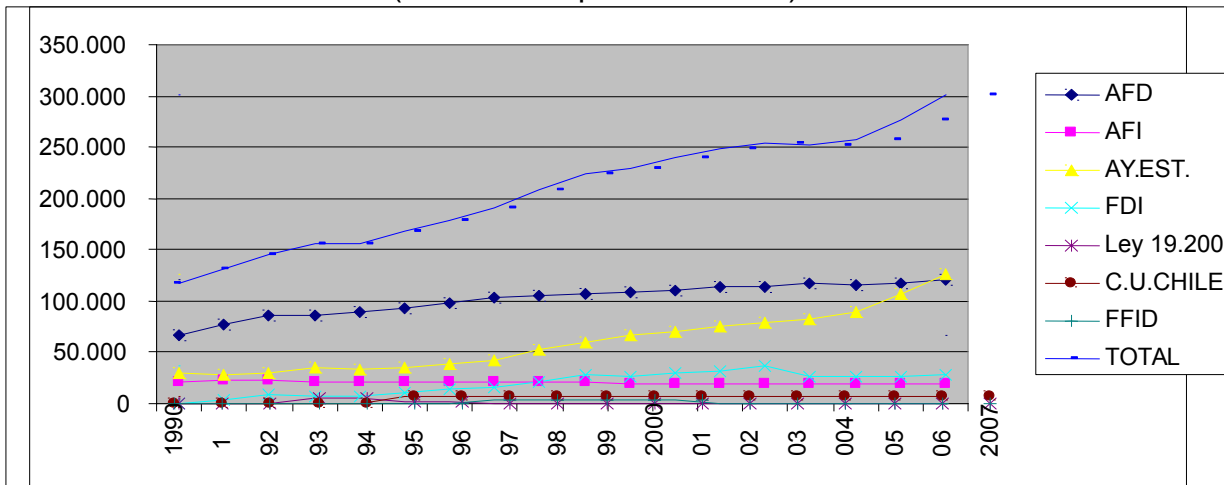
IV. AVANCES EN EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA.

Se puede realizar una evaluación de los avances de la educación superior chilena en las últimas dos décadas con respecto a equidad, a partir de los componentes del modelo que se plantea en la tabla 1. Estos son: Recursos; Acceso; Permanencia; Logro académico; y, Resultados e Impacto.

4.1. RECURSOS

En cuanto a los recursos ha habido un aumento sostenido en los Aportes Fiscales para el sector educación superior que aumentaron de 113 mil millones de pesos a 245 mil millones de pesos, en el periodo 1990-2005 (ver Gráfico 1)

Gráfico 1. Aportes estatales a la educación superior, 1990-2007
(En miles de pesos de 2007)



Fuente: Elaborado sobre la base del Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*.

Leyenda: AFD Aporte Fiscal Directo Fondos basales entregados a universidades del CRUCH no sujetos a rendición del uso

AFI Aporte Fiscal Indirecto otorgado a las entidad de educación postsecundaria que recibe a un estudiante entre los mejores puntajes de la prueba nacional de selección

AY EST Créditos y becas para cancelas la matricula y aranceles

AFI Fondos concursables para el desarrollo de proyectos institucionales

Ley 19.200

C.U. de Chile Convenio de fondos especiales para la Universidad de Chile por el tipo de funciones

FFID Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes

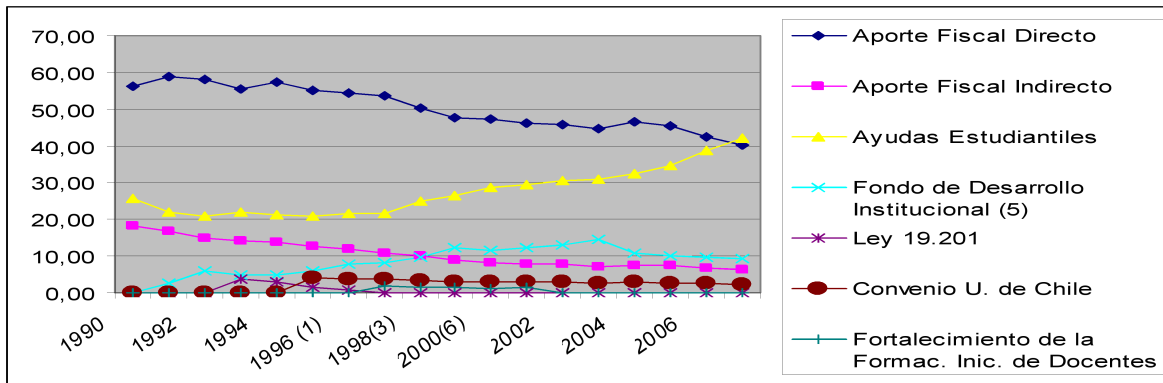
Asimismo, en cuanto a los programas de ayudas estudiantiles se pasó de no tener ninguna beca en 1990 a 12⁵ programas de becas en la actualidad (Ver listado en anexos); y de disponer de un solo programa de crédito a contar con tres⁶, triplicando el número de beneficiarios. De igual manera, hay una distribución razonable de los recursos asignados a través del Fondo de Crédito Solidario que es el mecanismo más importante. En efecto, según cifras del año 2001 el quintil más pobre recibía el 37%, mientras que el quintil de mayores ingresos recibía sólo el 3%.⁷ Como se observa en el grafico 2 el rubro que más se incrementó proporcionalmente es el de ayudas estudiantiles

⁵ Beca Bicentenario (Ex Beca MINEDUC), Beca para Estudiantes de Pedagogía, Beca Juan Gómez Millas, Beca Indígena, Beca de Reprogramación (Discontinuada desde el año 2004), Beca de Reparación (Discontinuada desde el año 1999), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Zona Extrema (Ex Primera Dama), Beca de Alimentación JUNAEB, y Beca Presidente de la República

⁶ Fondo de Crédito Solidario (Ex crédito universitario), Crédito con Aval del Estado y Crédito CORFO.

⁷ Si bien se tuvo acceso a información de la División de Educación Superior del MINEDUC para los años 2005 y 2006, se corroboró variaciones anuales muy significativas lo cual hace pensar que hay inconstancia en los datos.

Gráfico 2. Composición porcentual del aporte estatal a la educación superior, 1990-2007

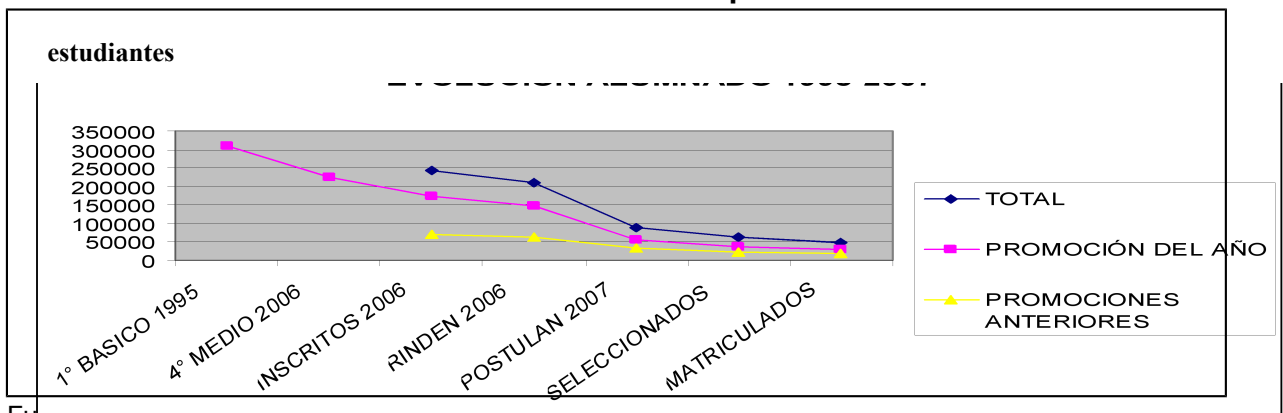


Fuente: Elaborado sobre la base de Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.

4.2. ACCESO

Con respecto al acceso, es importante consignar que la discriminación se produce desde antes que los estudiantes ingresen a la educación superior, en particular en los procesos de selección y admisión como se muestra en el gráfico 3 donde se observa la trayectoria de una cohorte, desde su ingreso a primer año básico hasta su ingreso a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores, las cuales representan aproximadamente la mitad de la matrícula.

Gráfico 3. Trayectoria del alumnado que ingresó a primero básico en 1995 y su inserción en la educación superior en 2007

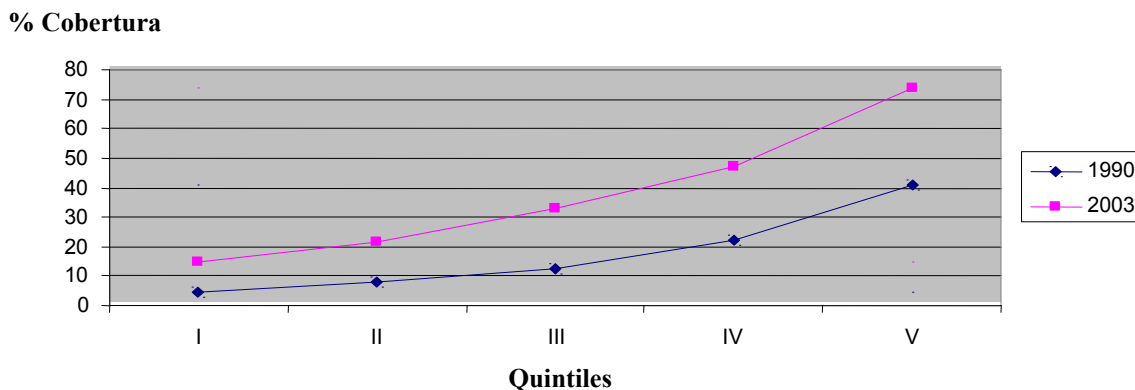


Fuente: MINEDUC, Compendios Estadísticos, años 1995 y 2006, DEMRE, PROCESO DE ADMISIÓN 2007, *Compendio Estadístico*.

Se puede constatar que ha habido también una mayor democratización, lo cual se refleja en un aumento de la participación del quintil de menores ingresos de un 4,4% a un 14,7 %, entre los años 1990 y 2003. Sin embargo, el crecimiento ha sido aún mayor para el quintil cinco, de más altos ingresos que creció del 41% al

74% en el mismo período. Además, existe una segmentación en el sistema por tipo de institución. Es así como los jóvenes de mayores recursos tienden a matricularse en universidades y los de menores tienden a concentrarse en centros de formación técnica. De igual manera, se ha incrementado la oferta de programas educativos de variada calidad y naturaleza

Gráfico 4. Variación de la cobertura en educación superior en la población de 18 a 24 según quintil de ingreso, 1990-2003



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

A pesar de los avances significativos en las últimas dos décadas es necesario, a nivel del sistema de educación superior chileno incorporar diversas mejoras para lograr un acceso más equitativo.

En primer lugar, se requiere perfeccionar los sistemas de información para apoyar las decisiones de los postulantes tanto sobre la calidad de las carreras como las potencialidades laborales.

En segundo término lograr una mayor equidad es necesario fortalecer las carreras de corta duración, incrementando las becas y articulado los programas de carreras técnicas y profesionales. De esta manera se pueden dar mejores oportunidades a quienes no están en condiciones de financiar estudios de mayor duración. Además, se requiere articular mejor la transición entre la educación media y superior y abrir nuevas opciones de admisión que faciliten el acceso a los jóvenes que no han tenido una formación secundaria más sólida.

En tercer lugar es conveniente continuar con el condicionamiento de becas y créditos al acceso a instituciones debidamente acreditadas y garantizar el derecho de todo estudiante a una continuidad en el crédito y/o beca, siempre que alcance un determinado mínimo de rendimiento académico.

En cuarto término, para optimizar la distribución de recursos del Estado se sugiere entregar fondos diferenciados y con exigencias de rendición de cuentas para la docencia, la investigación, la innovación, el perfeccionamiento de docentes, y la extensión s. Los aportes en docencia debieran tener relación directa con las características socioeconómicas del estudiantado, puesto que estarían principalmente destinados a ciertos programas especiales como desarrollo de actividades de nivelación y acompañamiento a aquellos estudiantes con menores recursos culturales previos. El resto de los costos reales de docencia, en especial los vinculados directamente al proceso de enseñanza aprendizaje debieran ser cubiertos por el pago de arancel. Asimismo, se requiere diseñar mecanismos de control para evitar alza indiscriminada de aranceles de las instituciones que reciben recursos del Estado.

4.3. PERMANENCIA Y LOGRO

En referencia a la permanencia y el logro cabe señalar que el incremento de la matrícula ha implicado una gran heterogeneidad del alumnado que ingresa a la educación superior. En consecuencia, dadas las diferencias en el capital cultural de los estudiantes que se incorporan al sistema se han generado programas de nivelación de carácter compensatorio. En tal sentido, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación abrió una línea especial de financiamiento para programas que incluían iniciativas de nivelación de estudios.

Para lograr mayor equidad en la permanencia es importante incentivar desde el nivel central los cambios curriculares de las instituciones, estableciendo programas de nivelación de competencias, tutorías y una mayor flexibilidad curricular de modo que los estudiantes pudieran avanzar según la disponibilidad de tiempo y según características individuales.

Sería conveniente de igual manera, la certificación de niveles de competencias alcanzadas y su relación con las necesidades del campo laboral, lo cual implica: establecer currículos basados en competencias, especificar las capacidades en el perfil de egreso, y valorar las competencias que ha logrado cada egresado por medio de un diploma complementario al título o grado, como ocurre actualmente en Europa. En tal sentido los procesos de renovación curricular de las instituciones debieran ser abordados en el marco de convenios de desempeño con resultados verificables en el corto y mediano plazo.

Se estima que aproximadamente la mitad de quienes ingresan a una carrera no la terminan¹. Aun cuando no existe información sobre repitencia y deserción por

¹ Se estima una deserción promedio de 53,7% para las universidades chilenas. Ver González Luis Eduardo (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Chile. En

carrera para estudiantes de distintos niveles socioeconómicos se puede conjeturar que los individuos de los quintiles más pobres no se reinsertan en el sistema una vez que han desertado de él y que por su preparación previa son los que potencialmente debieran demorarse más en completar sus carreras. En este contexto, resultaría válido otorgar un apoyo preferencial a los estudiantes de mayor riesgo social de manera tal que no se incrementaran los costos finales de sus carreras ni sus probabilidades para titularse.

En la educación superior debería darse una atención especial a los estudiantes de buen rendimiento que tienen riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (dificultades económicas, familiares, emocionales). Dicha atención, podría focalizarse a través de acciones variadas, incluyendo: atención personalizada por parte de los servicios de bienestar, permitir que estudiantes compatibilicen estudio y trabajo en caso de ser necesario. Se propone, igualmente, estimular el establecimiento de programas de acompañamiento y seguimiento a los alumnos de mayor vulnerabilidad potencial (socioeconómica, étnica, etc.) que prevengan la deserción y el bajo rendimiento académico.

Asimismo, para generar mayor equidad de logro sería conveniente establecer algún modelo generalizado de nivelación al interior del sistema terciario que redujera la brecha inicial de los jóvenes y promoviera una permanencia más equitativa.

4.4. RESULTADOS E IMPACTO

Con respecto a los resultados ha habido preocupación por el desarrollo que tienen distintas carreras debido a una oferta que obedece solo a la lógica del mercado educacional y a las dificultades que experimentan los egresados para encontrar trabajo en su área de formación. A ello se suma una desigual distribución por el tipo de institución como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de titulados de educación superior en programas de pregrado según tipo de institución, 1994-2004

TIPO DE INSTITUCIÓN	Nº		
	1994	2001	2004
Universidades del CRUCH	14.164	20.967	24.205

CINDA/UNESCO/U de Talca. Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Cuadro página 123.

Universidades privadas	3.602	8.856	12.051
Institutos profesionales	3.644	6.601	7.946
Centros de formación técnica	9.781	11.998	8.371
Total	31.191	48.422	52.573

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

En tal sentido en Chile ha sido relevante el desarrollo de un sistema de información pública sobre el empleo de profesionales y técnicos que está disponible en la página Web para todos los usuarios. Dicho sistema provee información relativa a stock de profesionales y el nivel de remuneraciones para profesionales con dos y cinco años de egreso. El acceso a esta información contribuye a transparentar el mercado ocupacional y, por ende, facilita la toma de decisiones y genera una mayor equidad. Sin embargo, no todos los jóvenes tienen las mismas facilidades para acceder a esta fuente de información al momento de decidir su ingreso a la educación superior.

En otro orden de cosas, se ha venido implementando en forma creciente un enfoque curricular basado en competencias que contribuye a acercar a los futuros profesionales y técnicos al mundo productivo y facilita una inserción más rápida al campo laboral. Para ello las instituciones de educación superior han contado con fondos especiales a través del Programa MECESUP, así como con el apoyo técnico necesario para establecer las innovaciones.

Otras iniciativas que han estado promoviéndose y que deberían reforzarse son: la creación de incubadoras de empresas, la implementación de ferias científicas y los parques tecnológicos. En todos esos casos, tienen cabida alumnos de los cursos superiores lo cual potencia su futura inserción en el mercado laboral y los estimula a terminar sus estudios.

Sin embargo, para alcanzar una mayor equidad, en términos de resultados, se requiere incrementar la generación en las instituciones de educación superior de redes que faciliten la inserción de los egresados de las distintas entidades de educación superior a través de mecanismos, tales como: oficinas de colocación, disponer de bases de datos, bolsas de trabajo, talleres de preparación para la postulación a empleos y vinculación con el sector productivo a través de prácticas profesionales. En el mismo sentido de lo anterior, es importante crear asociaciones de egresados/ titulados que mantengan estrecho contacto con la entidad de origen y que generen redes de apoyo para canalizar oportunidades de nuevas ofertas de trabajo para los egresados de su institución.

Es conveniente, de igual manera, generar apoyos o crear las condiciones para que las entidades de educación superior puedan establecer convenios con los bancos u otras fuentes de financiamiento de modo que les permita ofrecer capital semilla para la generación de autoempleo, o, de pequeñas empresas para los nuevos titulados.

Una propuesta relevante a considerar dice relación con fortalecer algunos programas gubernamentales como el “Chile Califica” que promueven la formación y perfeccionamiento de técnicos, abriéndole posibilidades de mejores oportunidades laborales a ese segmento y permitiendo la continuidad de estudios hacia un segundo ciclo en la formación terciaria. Igualmente, se propone reforzar iniciativas como el Programa “Chile País” del Ministerio de Planificación, que permite la inserción de profesionales jóvenes en zonas de alta vulnerabilidad y aislamiento.

V. RESULTADOS Y COMENTARIOS SOBRE DEL TRABAJO REALIZADO

Los resultados del estudio que dio origen a este libro muestran como algunas de las políticas nacionales sobre la equidad se expresan en ciertas acciones concretas a nivel de algunas instituciones de educación superior que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Como se ha señalado, el estudio estuvo orientado a levantar un diagnóstico de acciones exitosas que permitieran reducir la brecha de inequidad estudiantil en las entidades que conforman el Grupo Operativo de universidades coordinadas por CINDA. A partir de este diagnóstico se planteó hacer algunas propuestas para mejorar la situación actual

Para realizar el diagnóstico se estableció, en primer lugar, un marco general que permitiera levantar la información disponible y luego analizarla con algunos criterios preestablecidos. Para ello, se hizo un revisión bibliográfica y se utilizó en gran medida el esquema propuesto por Latorre, Gonzalez y Espinoza² en el cual se contrastan las políticas con las acciones realizadas a nivel del sistema de educación superior chileno en su conjunto. Ello permitió darle una mayor coherencia al análisis de las acciones a nivel institucional. Asimismo, este trabajo previo sirvió de base para definir y consensuar varios de los conceptos utilizados en el estudio.

² Latorre C.L, González. L.E, Espinoza O (2009) Equidad en educación superior Fundación Equitas Editorial Catalonia, Santiago de Chile

Por otra parte, se utilizaron como referentes para la sistematización y el análisis algunas de las definiciones de los organismos internacionales que han trabajado sobre la materia, en particular, la conceptualización de la educación como un bien público y como un derecho de las personas establecido por UNESCO. A ello se suma la consideración de la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, en este marco se conciben los cambios ocurridos en la enseñanza postsecundaria, en especial en el caso chileno, como una capacidad de las instituciones de nivel terciario para responder a las transformaciones sociales y culturales acaecidas en el país en las últimas décadas.

5.1. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Uno de los resultados del trabajo fue la generación de un consenso en la concepción más integral de la equidad, en la cual se consideran junto con el acceso y la distribución más equitativa de los recursos: la progresión de los estudiantes en su carrera; su permanencia y la culminación exitosa de sus estudios en tiempo razonables; así como también las condiciones de inserción al trabajo y de empleabilidad al finalizar su carrera universitaria, adicional a su desarrollo como persona y ciudadano.

Una de las dificultades para desarrollar este estudio fue la falta de información y la heterogeneidad de la sistematización de los datos, inclusive al interior de las propias instituciones, lo que muestra que existe no solo una carencia de antecedentes, sino de unicidad en las definiciones de variables y categorías universales para todo el sistema. Adicionalmente, no se ha generado en las universidades una cultura para evaluar y recopilar los resultados como una herramienta importante para la gestión de la equidad.

Cabe señalar que, Independientemente de estos programas institucionales tendientes a fortalecer la equidad, están los programas nacionales de ayudas estudiantiles, esto es, las becas y créditos del Estado, que se ofrecen a nivel de todo el sistema terciario y que se relacionan con el acceso y la disponibilidad de recursos básicos para estudiar. En total, a nivel del sistema de educación terciario están vigentes en Chile 12 programas de becas que se detallan en anexos con un total de más de 65 mil beneficiarios (que representan cerca del 10% de la población estudiantil) y una asignación de más de 140 millones de dólares. Algunas de estas becas, además de la condición de pobreza, están asociadas al rendimiento académico, y a las demandas de poblaciones con características especiales³. A ello se suman los tres programas de créditos, orientados a

³ O. Espinoza & L. E. González (2009). "Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina: El caso de Chile". En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima

favorecer en especial a jóvenes de los tres quintiles de menores recursos, y que beneficia a 268 mil estudiantes con un monto de 233 millones de dólares Latorre C.L González. L.E Espinoza O (2009)⁴.

En cuanto a resultados, el estudio demostró que a nivel de las instituciones se han hecho esfuerzos por establecer políticas y medidas en particular asociadas al acceso a la universidad y en apoyo al logro académico de los estudiantes, especialmente de sectores más vulnerables. No obstante, aún subsisten importantes desigualdades entre los jóvenes provenientes de diferentes quintiles de ingresos familiares.

Los esfuerzos realizados por las instituciones analizadas se expresan en la implementación de más de 160 programas de diferente naturaleza. Dichos programas se pueden agrupar en cuatro categorías: los de apoyo académico, los de apoyo económico, los de apoyo biopsicosocial y los de inserción laboral.

Programas de apoyo académico

Se identificaron cuarenta y siete programas de apoyo académico. Entre estos, se incluyen un conjunto de ocho programas de inserción en la vida universitaria, 16 programas remediales en competencias genéricas, seis de competencias mixtas, 14 en ciencias básicas y otros tres programas especiales que no caben estas categorías.

- Los programas de inserción en la vida universitaria facilitan el proceso de transición entre la educación media y superior y contribuyen al proceso de familiarización del ingresante con la institución, entregándole información sobre los servicios, compensación de las debilidades la educación media, hábitos de estudio y orientación sobre su carrera. Si bien no hay una sistematización completa de los resultados de estos programas, las tendencias parecen indicar que se han detectado avances tanto en la satisfacción como en el rendimiento de los estudiantes.

- Los programas de nivelación de competencias genéricas y mixtas están orientados a suplir las deficiencias, particularmente en ciencias básicas de las cohortes que ingresan a la universidad, mediante talleres, ayudantías y otras formas de reforzamiento. En la mayoría de las instituciones en estas actividades se realiza una evaluación sobre las variaciones en las tasas de aprobación de los participantes. No obstante, en este tipo

de Paula (Editores), La Democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades Buenos Aires, Argentina. Ed. Tres de Febrero

Latorre C.L, González. L.E, Espinoza O (2009) op. cit. cuadro 12 página 111

de actividades no hay una sistematización regular de los resultados obtenidos.

- Los programas remediales en competencias básicas corresponden a experiencias desarrolladas en las distintas carreras para lograr una nivelación de los estudiantes de los primeros semestres en materias científicas fundamentales como son: la matemática, la física y la química, con miras a reducir la reprobación y la deserción, así como el desarrollo del pensamiento lógico. No todas las instituciones que implementan estos programas los evalúan y no existe sistematización y seguimiento de los resultados obtenidos

Programas de apoyo económico

En el caso chileno, todas las entidades de educación superior se deben autofinanciar, incluyendo a las universidades estatales que solo reciben una parte de su presupuesto del Estado. Por ello, todos los alumnos y alumnas deben pagar sus estudios, para lo cual quienes tienen menos recursos reciben algún tipo de apoyo económico a través de las ayudas estudiantiles. Dada esta situación, además de las ayudas estudiantiles de créditos y becas que se otorga el Estado a nivel del sistema de educación superior, prácticamente todas las instituciones han establecido programas complementarios de apoyo económico para sus estudiantes (se detectaron 21 programas). Estas ayudas son de tres tipos: ayudas arancelarias que implican reducciones en los costos de la colegiaturas; ayudas en dinero para los gastos de mantenimiento; y entrega gratuita o bonificada de servicios de sustento, por ejemplo, alimentación, transporte y residencia.

Los resultados muestran que estos programas de apoyo económico son de larga data, y están adecuadamente focalizados en los quintiles de menores ingresos. Solo un tercio de ellos realiza alguna evaluación la cual en general se circunscribe a su funcionamiento, pero no a su impacto en la retención y logro, lo cual dificulta establecer estrategias para perfeccionarlos.

Programas de apoyo biopsicosocial

Los resultados del estudio dan cuenta de 31 programas de esta naturaleza dentro de las universidades que conforman el Grupo Operativo, los cuales están destinados a promover el autocuidado, atender integralmente al estudiante y mejorar su calidad de vida para que logre la meta de completar su carrera. En ellos se incluye tanto los aspectos de salud física como mental. Estos programas comprenden experiencias para prevenir y tratar

adiciones; programas de salud sexual y reproductiva; y programas de deporte y alimentación.

Solo algunos de estos programas realiza evaluaciones, las que se orientan a establecer la eficiencia en relación a la cantidad de estudiantes atendidos y a la satisfacción de los beneficiarios. No obstante, no hay datos suficientes para establecer una evidencia de su impacto en las tasas de transición; la retención de los estudiantes los logros académicos; y el impacto laboral y social en los egresados. No obstante, intuitivamente se puede presumir que tienen relevancia.

Programas de inserción laboral.

Solo seis programas fueron observados en este ámbito, un número menor que en otros rubros. Estos programas se orientan a proveer información sobre los campos profesionales, bolsas de trabajo, permiten una mejor vinculación con potenciales empleadores, así como la estimulación del emprendimiento y las incubadoras de empresas.

Para este tipo de programa se han planteado evaluaciones, tanto de la colocación final del egresado, como de la creación de trabajo independiente, pero no se dispuso de un seguimiento longitudinal.

Dada la relevancia que tienen para el país, se analizaron con mayor profundidad algunos programas de acciones afirmativas (o discriminación positiva). En el estudio se detectaron 14 programas que corresponden a esta categoría y que estaba orientados a tres grupos destinatarios específicos: discapacitados, mujeres y pueblos originarios.

Para el primer grupo los programas se centran en el acceso. Para el segundo en el acceso y permanencia y en el tercero en el acceso y logro académico.

En relación con las acciones afirmativas vinculadas con pueblos originarios, los resultados constatan la utilidad de este tipo de intervenciones. Así lo demuestran experiencias como los proyectos RÜPÜ y THAKHI. Los estudiantes provenientes de culturas diferentes requieren de un acompañamiento especial y que se plantee para ellos un enfoque basado en los derechos de las personas, en el cual se acepte y respete la diversidad. Es importante que estos programas no sean de carácter paternalista. Entre otros aspectos ello implica preparar especialmente a los docentes de las instituciones donde existe un contingente importante de estudiantes de estas características para que puedan realizar un trabajo académico adecuado. Asimismo, es necesario considerar otros aspectos administrativos y organizacionales, como son el respeto por las festividades y el

establecimiento de una programación académica compatible con ellas. Adicionalmente, debieran considerarse condiciones de ingreso diferentes, pero manteniendo los patrones de calidad institucional.

En cuanto a la relación de los distintos tipos de programas y experiencias institucionales con las dimensiones del modelo de equidad se puede indicar lo siguiente:

La dimensión “recursos” se puede asociar, además de los 12 programas nacionales de becas y los tres de crédito, al conjunto de programas y experiencias complementarias, tanto de apoyo financiero como de becas o bonos de alimentación y de residencia que ofrecen las universidades.

La dimensión “acceso” se puede asociar en especial a los ocho programas de inserción universitaria, así como también a los programas remediales de competencias genéricas y competencias básicas que en general se desarrollan en los primeros años de la carrera.

Con respecto a las dimensiones de “permanencia y logro” se puede indicar que los programas remediales tanto de competencias genéricas como las de ciencias básicas, si bien se concentran en el primer año, de alguna manera también generan estabilidad y favorecen la permanencia del estudiante. Asimismo, los programas complementarios de apoyo económico y los de apoyo biopsicosocial

La dimensión de “resultado e impacto” está vinculada fundamentalmente a los programas de inserción laboral. En que se asocian las prácticas y el apoyo tanto frente a los empleadores como a los egresados.

Un tema importante que surgió como producto del estudio es la necesidad de incorporar dentro de la dirección estratégica institucional la gestión de la equidad. En la mayoría de las entidades del Consejo de Rectores la equidad está contemplada dentro de los principios que rigen a la institución. Sin embargo, aparte del tema del financiamiento y a la resolución de problemas puntuales de algunos estudiantes son pocas las instancias concretas que reflejan la preocupación de las universidades por el problema y que obedezcan a políticas institucionalizadas. En tal sentido, como lo señalan algunos autores de este libro, no es posible que exista pertinencia y calidad sin equidad.

De acuerdo al esquema utilizado en este libro la gestión de la equidad implicaría no solo concentrarse en las actividades internas de cada carrera, sino velar

también por la generación de relaciones fluidas con la educación media y con el mundo laboral.

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio implicó también acoger y contrastar opiniones y experiencias externas. En tal sentido, un aporte relevante está planteado a partir de lo realizado por la Fundación Equitas que a través de un programa de becas para estudiantes académicamente destacados que provienen de grupos que han sido discriminados, muestra que una acción afirmativa adecuadamente planificada tiene un impacto muy favorable, lo cual respalda la validez de este tipo de intervenciones.

Una acción afirmativa de diferente naturaleza se realiza en la Universidad Estadual de Campinas, en Brasil, que bonifica los puntajes de admisión de estudiantes negros, mulatos e indígenas que provienen de las escuelas públicas obteniendo resultados satisfactorios. Por otra parte, en Chile se están realizando experimentalmente algunas experiencias similares como ocurre en la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad Chile que está abriendo cupos especiales para fomentar la equidad.

Por su parte, la experiencia del proceso de ingreso de la Universidad de Cuyo, Argentina, que se inicia con un refuerzo y seguimiento a estudiantes de la educación secundaria, deja planteada una modalidad diferente para la selección y admisión, con ventajas comparativas desde la perspectiva de la equidad. En esta línea, se puede destacar también lo que realiza la Universidad de Santiago de Chile para reclutar buenos estudiantes que por su preparación escolar no logran puntajes altos en las pruebas de selección.

Más orientado a la permanencia, en el caso de la Universidad del Valle de Colombia se han organizado programas especiales para estudiantes de las etnias originarias, después de comprobar las dificultades que ellos tenían para tener éxitos en sus estudios debido a una forma diferente de analizar y comprender la realidad.

5.2. PROPUESTAS

Es importante establecer definiciones comunes para todo el sistema de las distintas variables, datos e indicadores de modo de generar mediciones que pueden ser compartidas y antecedentes homologables que faciliten la intervención y la toma de decisiones para mejorar la equidad en las instituciones y el sistema educativo superior.

También es relevante que se realicen sistemáticamente mediciones de los resultados que se obtienen con los diversos programas y que se haga un

seguimiento de sus logros e impactos, de lo cual debiera existir un registro en cada carrera y a nivel institucional.

Entre otras sugerencias, también se plantea evaluar e identificar con mayor precisión los factores que tienen mayor incidencia en las distintas dimensiones de la equidad y definir mejor las responsabilidades universitarias así como las formas de intervención para aminorarlas o compensarlas.

Otra propuesta que surge del estudio, es la necesidad de articular las diferentes intervenciones y programas que se realizan a nivel de las instituciones. de modo de incrementar su impacto y lograr efectivamente mejores tasas de transición y de retención particularmente en los primeros semestres de las carreras.

El incremento de los niveles de equidad en términos de los recursos ha sido uno de los logros más importantes del sistema de educación superior en Chile. No obstante, aun son insuficientes para satisfacer los requerimientos crecientes que devienen de un aumento significativo de la demanda asociado a una mayor representatividad en el sistema de los quintiles de menores ingresos. En tal sentido, resulta importante fomentar el desarrollo de programas de financiamiento complementario que están otorgando las instituciones a través de becas y créditos propios, lo cuales debería tender a aumentar.

Para mejorar la equidad en el acceso, se sugiere la implementación de procesos que de selección y admisión que compensen los desniveles en las posibilidades de ingresar a la educación superior que tienen los postulantes de diferente proveniencia escolar, siempre y cuando reúnan los requisitos y las exigencias para desarrollar sus estudios universitarios. Asimismo, se propone incrementar los programas de apoyo académico y económico, en particular a los estudiantes más vulnerables y de mayor riesgo de desertar. También, se sugiere replicar algunas experiencias de programas propedéuticos que preparan a estudiantes de la educación media de establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad para que se equiparen a los egresados de colegios de mayor prestigio académico y mejor preparación,

Una mayor equidad en la permanencia y en el logro se puede alcanzar, además de los programas de apoyo más personalizados a los estudiantes de menor rendimiento, con la implementación de currículos más flexibles, en los cuales se puedan compatibilizar los intereses y capacidades individuales con los requisitos y la exigencias de una formación de calidad En tal sentido, la experiencias de programas biopsicosociales parecen ser una línea importante de desarrollar.

Para tener un mayor incremento de la equidad en los resultados y en el impacto se propone perfeccionar los sistemas de información sobre las oportunidades y

opciones laborales de las diferentes carreras. Además, se sugiere fomentar el desarrollo de redes de apoyo y oficinas de colocaciones a nivel institucional, así como la colaboración para la generación de emprendimiento y autoempleo de los egresados.

Junto al desarrollo de programas y de experiencias que contribuyan a la equidad, es necesario establecer en las instituciones de educación superior toda una estrategia de planificación y gestión de la equidad, así como existe para el caso de la calidad o la eficiencia. Ello implica incorporar en la dirección estratégica institucional lo referente a la equidad en cuanto al acceso, permanencia, logros, resultados e impacto.

REFERENCIAS

- d, Addio, Anna. 2007. "Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries". OECD Social Employment and Migration Working Papers, N°52, OECD.
- Banco Mundial. 2006. Estadísticas Anuales. Disponible en <http://www.bancomundial.org>, visto el 22 de agosto de 2009.
- Berner, Boel. 2002. "Kunskapssamhällets" paradoxer: utbildningens betydelser och könsrelationernas roll (The knowledge society's paradoxes: The importance of education and the role of gender relations), in *Spänningsfält: Tekniken, Politiken, Framtiden*, edited by Lennart Sturesson *et al.* Stockholm: Carlsson.
- CINDA. 2007. Educación Superior en Ibero América: Informe 2007. Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Disponible en: <http://www.cinda.org>, visitado el 10 de agosto de 2009.
- Clancy, Patrick y Goastellec, Gaele. 2007. Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective, *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, No. 2, pp. 136-154.
- O. Espinoza & L. E. González (2009). "Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina: El caso de Chile". En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima de Paula (Editores), *La Democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades* Buenos Aires, Argentina. Ed Tres de Febrero (En imprenta).
- Espinoza, Oscar. 2004. Evaluación de Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Indígenas en la Universidad de La Frontera y Recomendaciones para el Diseño de un Programa de Apoyo Académico para sus Estudiantes Mapuches. Informe Final. Santiago.

- _____. 2002. The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in access to the Chilean higher education system, 1981-1998. Doctoral dissertation. School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo. 2007. Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). En *Revista Estudios Pedagógicos Vol.33, N°2*, pp.45-57.
- Espinoza, Oscar (Coordinador), González, Luis Eduardo & Castillo, Dante. 2007. Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educacional de MERCOSUR: Educación Superior. Brasilia: PNUD-MEC/INEP.
- Groenez Steven, van den Brande, Inge y Nicaise, Ides. 2003. Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens, Steunpunt LOA _Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt' (LOA-rapport No. 10), Leuven.
- Latorre, Carmen Luz, Espinoza, Oscar & González, Luis Eduardo. 2008. Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
- Koucký, Jan, Bartušek, Ales y Kovařovic Jan. 2008. *Inequality and Access to European Tertiary Education During Last Fifty Years*. Prague: Education Policy Centre, Charles University.
- Machin, Stephen. 2006. "Social Disadvantage and Education Experiences", *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, No. 32, OECD.
- Malatest, Robert. 2004. Aboriginal peoples and post-secondary education: What educators have learned, Report prepared by R.A. Malatest & Associates Ltd. for the Canada Millenium Scholarship Foundation, Montreal. Disponible en http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/aboriginal_en.pdf, visitado el 25 de agosto de 2009.
- Martin, Louis. 1994. Equity and general performance indicators in higher education, Vol. 1: Equity Indicators. Canberra: AGPS,
- Martins, Susana da Cruz, Mauritti, Rosario y Costa, Antonio. 2005. Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- Mendes, Mauro, Piscoya, Luis, Celton, Dora & Macadar, Daniel. 2008. "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alterativo en el Horizonte 2021". En UNESCO/IESALC, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2005), *Compendio Estadístico 2005*
- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*

- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.
- OECD. 2004a. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- _____. 2004b. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- _____. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- _____. 2007b. *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*. Paris: OECD.
- OECD UNESCO. 2005. *Trends in Perspective*. Paris: OECD.
- Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (Eds.). 2007. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sverdlick, Ingrid, Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía. 2005. *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Serie Ensayos & Investigaciones N° 9. Buenos Aires: OLPED.
- UNESCO/IESALC. 2008. *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.
- _____. 2006. *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- UNESCO. 2009. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf, visitado el 10 de septiembre de 2009.
- _____. 2005. *The Quality Imperative in Education*. Paris: UNESCO.
- Universidad de Chile DEMRE, Proceso de Admisión 2007, *Compendio Estadístico*

ANEXO

BECAS Y CREDITOS CON RECURSOS DEL ESTADO VIGENTES AL AÑO 2009

- **Beca Presidente de la República**, dependiente del Ministerio de Interior, fue creada en 1981 y está orientada a estudiantes destacados que ingresan a la educación superior.).
- **Beca Bicentenario (ex MINEDUC)**, creada en 1991 y destinada a incentivar a los estudiantes de más bajos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior..
- **Beca para víctimas de violaciones a los derechos humanos**, creada en 1992 y destinada a compensar a quienes sufrieron la trasgresión de sus derechos fundamentales en la dictadura.
- **Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama)**, creada en 1994 con el propósito de contribuir a que los estudiantes de zonas aisladas sigan sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado,
- **Beca Indígena**, creada en 1995 y destinada a facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes indígenas.
- **Beca Juan Gómez Millas**, creada en 1998 y orientada a apoyar a estudiantes de buen rendimiento, egresados de establecimientos de enseñanza media municipal, particulares subvencionados y corporaciones educacionales, que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que pretendan continuar estudios superiores
- **Beca para Estudiantes Destacados/as que Ingresan a Pedagogía**, creada en 1998 y orientada a incentivar a alumnos de buen rendimiento para que ingresen a Pedagogía.
- **Beca para Estudiantes Hijos/Hijas de Profesionales de la Educación**, creada en 1999 y destinada a apoyar a los hijos de profesionales de la educación y del personal co-docente, que se desempeña en establecimientos educacionales
- **Beca Nuevo Milenio**, creada en 2001 para apoyar la continuación de estudios técnicos de nivel superior o carreras profesionales en institutos profesionales, de egresados de la enseñanza media.
- **Beca de Alimentación para la Educación Superior – JUNAEB**, que busca apoyar la subsistencia de estudiantes necesitados, para que puedan continuar estudios de educación superior.
- **Beca de Excelencia Académica**, anunciada en junio de 2006 y destinada al 5% de mejores egresados de la enseñanza media de cada establecimiento subvencionado
- **Beca para Puntajes Nacionales**, creada en 2006 y destinada a alumnos de los primeros cuatro quintiles que hayan egresado de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporaciones de administración delegada y que obtengan obtenido puntaje máximo en la PSU.⁵

Programas de Créditos:

- **Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)**, el programa de créditos para la educación superior que ha tenido mayor duración, aunque con ciertas modificaciones en su operación. Consiste en aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario de las

⁵ Adicionalmente existe la Beca PSU, que es un subsidio entregado por el gobierno a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que consiste en el pago de 100% del arancel de inscripción a la PSU. Busca generar igualdad de oportunidades para alumnos con algún nivel de vulnerabilidad que terminan la enseñanza media y desean rendir esta prueba.

universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos;

- **Crédito con garantía estatal** (Ley 20.027). Promulgada en 2004, se puso en práctica a fines de 2005, con el fin de facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito (de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados).
- **Créditos CORFO, destinados** a facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado, fundamentalmente de clase media.

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

