

# Acceso al sistema de educación superior en Chile

## El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado

### Resumen

El presente tiene el propósito de evaluar el impacto que ha tenido el modelo neoliberal, impulsado a contar del año 1981, bajo la dictadura de Pinochet en lo que respecta al acceso al sistema terciario y la calidad de la oferta. Para ello se apela al uso de estadísticas gubernamentales y de agencias de acreditación. Los datos permiten concluir que la privatización de la oferta ha contribuido a mejorar de manera significativa la cobertura en el acceso a la educación superior. Sin embargo, el incremento de la oferta de carreras no ha estado asociado a una mejora en la calidad de los programas tal como lo revelan los procesos de acreditación impulsados en los últimos años por la Comisión Nacional de Acreditación y las agencias privadas de acreditación.

Palabras clave: Acceso, Calidad de la oferta, Acreditación, Chile

### Abstract

The purpose of this paper is to evaluate the impact of the neoliberal model promoted in 1981 under the Pinochet dictatorship in terms of access to the tertiary system and the quality of supply. To this end, the use of government statistics and accreditation agencies is called for. Data allow us to conclude that the privatization of supply has contributed to a significant improvement in coverage in access to higher education. However, the increase in the supply of careers has not been associated with an improvement in the quality of the programs as evidenced by the accreditation processes promoted in recent years by the National Accreditation Commission and private accreditation agencies.

Keywords: Access, Quality, Accreditation, Chile

POR OSCAR ESPINOZA. Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación, University of Pittsburgh. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha. oespinoza@academia.cl / pirata14@hotmail.com

El sistema de educación superior chileno experimentó una reforma estructural el año 1981 que removió completamente sus cimientos (legales, financieros e institucionales) y dejó la regulación del mismo en manos del libre mercado. Desde entonces el Estado ha asumido un rol meramente subsidiario hasta el año 2016 en que se inicia un nuevo proceso de "reforma" liderado por Michelle Bachelet, cuyas consecuencias están aún por verse.

En este artículo se indaga en las acciones promovidas tanto por la dictadura de Pinochet como por los gobiernos democráticos (liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia, la Alianza por Chile y la Nueva Mayoría) han tenido impacto en materia de equidad desde la perspectiva del acceso al sistema (matrícula, cobertura bruta, e ingreso según nivel socioeconómico, género y etnia). El marco de referencia del estudio se sustenta en el Modelo Multidimensional de Equidad e Igualdad de Espinoza (2007, 2014) que considera, por una parte, los recursos (financieros, culturales y sociales) y, por otra, la trayectoria de los educandos (acceso, permanencia, desempeño y resultados). Se evalúa el impacto que ha tenido el modelo neoliberal impulsado a contar del año 1981 bajo la dictadura de Pinochet en materia de acceso al SES en lo que concierne a: cobertura, matrícula según tipo de sostenedor, nivel socioeconómico familiar, género y etnia. Así también se analiza el acceso al sistema en relación a la calidad de la oferta. Se constata que aun cuando ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura para todos los quintiles en las últimas décadas y respecto al género, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos y que ostentan mayor capital cultural. Este incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la evidencia muestra que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores más pudientes con lo que se sigue manteniendo la lógica reproductivista, todo lo cual atenta contra la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades.

El estudio persigue los objetivos de establecer, desde una perspectiva integral, de qué manera se manifiesta la equidad en el acceso al sistema de postsecundario chileno. Junto con ello, se busca determinar si el incremento en la cobertura y el acceso observado en las últimas dos décadas ha ido aparejado con una oferta de calidad.

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

Un hecho innegable dice relación con el notable aumento que ha experimentado la cobertura bruta en educación superior (población de 18 a 24 años) en el pregrado en las últimas décadas, que pasó del 8% al 53% en el periodo 1980-2015 (Ver Cuadro 1). El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del Sistema de Educación Superior (SES) que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años 80 por la dictadura de Pinochet en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha. Sin embargo, a pesar de ello no es posible sostener que en la actualidad exista "equidad" en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aún en cuanto a la inserción al mundo del trabajo (Espinoza y González, 2012, 2015).

El autor agradece el financiamiento entregado por CONICYT a través del Programa FONDECYT al proyecto N°1151016 titulado "Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de Egresados".

Cuadro 1. Evolución del sistema de educación superior chileno, número de instituciones y matrícula de pregrado (1980-2015).

Tipo de institución	1980		1990		2015	
	Número instituciones	Matrícula	Numero instituciones	Matrícula	Número instituciones	Matrícula
Universidades del CRUCH	8	118,978	20	108,119	25	304,577
Universidades Privadas nuevas	0	0	40	19,509	35	341,391
Total Universidades	8	118,978	60	127,628	60	645,968
Institutos Profesionales	0	0	81	40,006	43	373,171
Centro de Formación Técnica	0	0	161	77,774	54	146,515
Total Educación Superior	8	118,978	302	245,408	157	1,165,654
Cobertura (población de 18 a 24 años)	7.5%		15.6%		53.1%	

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del Ministerio de Educación (2014), Informe Matrícula 2013. En [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informematricula\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematricula_2013.pdf); Mineduc (2016a, 2016b); CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_BDS.asp](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.asp); CASEN (2015).

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

A pesar de que se ha reducido en Chile en los últimos años la brecha educacional existente, expresada en años de escolaridad, entre el quintil 5 de más altos ingresos y el quintil 1, con los ingresos familiares más bajos (Cruces *et. al*, 2012), la desigualdad del ingreso a la educación superior por nivel socioeconómico se torna evidente al analizar la modalidad de enseñanza media científica-humanista (EMCH) o técnico profesional (EMTP) de la cual provienen los estudiantes<sup>1</sup>. De igual forma, en la década del 2000 se redujo la brecha en el acceso a la educación terciaria entre los quintiles extremos (Q5/Q1), en un 10.8%<sup>2</sup> (Cruces *et. al*, 2012).

Como se sabe, a la educación superior ingresa una proporción muy baja de egresados de la EMTP, en

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

En el caso de la población comprendida entre los 18 y 24 años es posible constatar, según datos proporcionados por la encuesta CASEN 2011, tendencias muy distintas en materia de cobertura bruta si se toma como referencia el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Es así como solo el 28% de los estudiantes del decil 1 y (sector más pobre) estaba estudiando en la educación terciaria, mientras que el 91% del sector más acomodado (decil 10) ostentaba esa condición. Asimismo, el 54% de los jóvenes de menores ingresos estaba desocupado o inactivo en tanto que solo el

*La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social*

9.3% de aquellos jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos tenía esa situación laboral (Meller & Brunner, 2009).

En el Cuadro 2, que recoge la distribución de estudiantes matriculados en educación superior por quintil de ingreso, se aprecia que, en general, para todos los quintiles al año 1990 la matrícula se repartía en mitades entre las instituciones privadas (incluyendo a universidades, Institutos Profesionales (IPs) y Centros de Formación Técnica (CFTs) y las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Dos décadas después la proporción privada se ha incrementado notablemente, siendo la participación de la matrícula en las entidades privadas superior a los dos tercios de la población estudiantil para todos los quintiles de ingresos, mientras que las entidades del CRUCH solo reclutan alrededor de un tercio de dicha

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

Cuadro 2. Distribución de estudiantes matriculados en educación superior en Chile según tipo de institución y quintil de ingresos autónomos (1990-2011).

Quintil	1990		2000		2011	
	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH	IES Privadas	CRUCH
I	46.2	53.8	43.8	56.2	66.8	33.2
II	53.0	47.0	51.9	48.2	70.5	29.5
III	53.5	46.5	45.2	54.8	67.1	32.9
IV	52.9	47.1	53.1	46.9	70.0	30.0
V	47.3	52.7	52.5	47.5	68.8	31.2

Fuente: Serie CASEN 1990, 2000 y 2011.

Nota: IES: instituciones de educación superior.

## Marco teórico<sup>3</sup>

### El concepto de equidad y sus alcances

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

La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social (Brennan & Naidoo, 2008) en una sociedad caracterizada por la inequidad.<sup>4</sup> Esto se manifiesta en el ambiente familiar, en el estatus ocupacional y en el nivel de ingreso; también es evidente en las oportunidades educacionales, en las aspiraciones, el logro y las habilidades cognitivas. Se puede debatir si es posible tener equidad en una sociedad que prioriza la eficiencia en el manejo de los recursos por sobre la justicia social. Ciertamente, tales preguntas han dado forma y han guiado diversas discusiones y debates teóricos entre los especialistas en el tema. Sin embargo, en muchos casos el uso del concepto de equidad, y las distintas dimensiones asociadas a este, demuestra que hay confusiones y malentendidos incluso entre académicos e investigadores. Consecuentemente, incorporado a este trabajo se encuentra un intento de clarificar la naturaleza de los debates y las distintas definiciones sobre equidad que son identificables en la literatura. El primer objetivo de este trabajo es lograr una mayor comprensión de tales debates acerca de este concepto que guía el análisis.

Durante las últimas cuatro décadas, en efecto, se han dado una serie de controversias cuando se discute el concepto de equidad. Este concepto a menudo es invocado, ya sea para justificar o criticar la asignación de recursos en los diferentes niveles del sistema edu-

cacional. En este documento el significado, objetivos y supuestos de la equidad serán considerados en términos de sus implicancias para las políticas sociales y educacionales. En vez de abogar por una concepción única o simple de equidad se presenta un conjunto de definiciones de este concepto, así como una discusión vinculada a cuestiones de orden teórico y de políticas, propiamente tales. Además, se discutirá un nuevo modelo, formulado por uno de los autores de este capítulo, para el análisis de la equidad en relación a un conjunto de dimensiones y estadios del proceso educativo, el cual podría ser valioso para investigadores, evaluadores, educadores, analistas y diseñadores de políticas (Espinoza, 2002, 2007 y 2014).

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

el sentido de la injusticia con respecto a la distribución de beneficios y daños, recompensas y costos, u otros factores que afecten el bienestar de los individuos puede ser asociado a: (a) los valores que subyacen a la normativa que gobierna la distribución (injusticia de valores), (b) las normas empleadas para representar los valores (injusticia de normas), (c) las formas en que las normas son implementadas (injusticia de implementación), o (d) la manera en que se adoptan las decisiones (injusticia de los procedimientos referidos a la toma de decisiones).<sup>5</sup>

En los debates sobre justicia distributiva el concepto de equidad es a menudo utilizado como si fuera sinónimo del concepto de igualdad (Lerner, 1974; Warner, 1985). Al respecto, Secada (1989) presenta una serie de poderosos argumentos para mostrar que igualdad no es sinónimo de equidad y, por lo tanto, más que realizar un esfuerzo por conseguir la igualdad entre los grupos de personas se debería trabajar en la dirección de identificar "desigualdades equitativas" que reflejen las necesidades y fortalezas de los distintos grupos. Desafortunadamente, los seres humanos son criaturas prejuiciosas y, por ende, ciertas desigual-



Esculturas de cera y tubos de óleo, 2015.

dades deberían existir según algunos. Cuando estas desigualdades pueden ser identificadas en un grupo particular, es importante examinar de dónde proviene la desigualdad y determinar las razones que la originan.

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

La concepción de equidad, comúnmente asociada con la teoría del capital humano, está basada en consideraciones utilitarias (Bentham, 1948; Rawls, 1971; Strike, 1979; House, 1980). En otras palabras, demanda una competición justa pero tolera y de hecho puede requerir resultados desiguales. Por otro lado, el concepto de igualdad, asociado con el ideal democrático de justicia social (Brennan & Naidoo, 2008) y demanda igualdad de resultados (Strike, 1985). En algunos casos equidad significa partes iguales, pero en otros casos puede significar partes determinadas por la necesidad, el esfuerzo gastado, la habilidad para pagar, los resultados obtenidos, la adscripción a cualquier grupo (Blanchard, 1986) o los recursos y oportunidades disponibles (Larkin y Staton, 2001). Una mayor equidad por lo general no significa mayor igualdad; todo lo contrario, una mayor 'equidad' puede significar menos 'igualdad' (Rawls, 1971; Gans, 1973). Como Samoff (1996, pp. 266–267) ha formulado en relación a los asuntos relacionados con la escolaridad:

La igualdad tiene que ver con asegurar que algunos alumnos sean asignados a clases más pequeñas, o reciban más o mejores libros de texto, o sean preferencialmente promovidos debido a

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

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

Deutsch (1975), por ejemplo, sugiere que en los sistemas cooperativos puros la cuota de bienes económicos de una persona debería estar determinada por su habilidad relativa en el uso de tales bienes para la riqueza común y que él/ella debería compartir con otros los bienes de los consumidores de acuerdo a la necesidad. Pero la justicia también ocurre cuando las recompensas y los recursos son asignados sobre la

base de necesidades individuales. Ya sea tomando en cuenta las necesidades o contribuciones individuales, la equidad podría ser definida, de acuerdo con Salomone (1981, p. 11), en términos de tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados:

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

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

Los principios de equidad y la evaluación de equidad son frecuentemente aplicados a un nivel individual o a un nivel grupal (incluyendo dentro de este último algunos grupos basados en sus características socioeconómicas, raciales, sexuales, étnicas, residenciales, de edad, educacionales y religiosas). Como Weale (1978, p. 28) ha apuntado, los argumentos de equidad y la evaluación de equidad 'son normalmente usados en contextos donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro'. Por ejemplo,

en la mayoría de los países alguna porción del costo de asegurar la formación en el nivel de la educación superior es asumido por la sociedad y el resto por el individuo. La manera en que estas cargas son divididas determina significativamente quien tiene y quien no tiene acceso a la educación superior. En apariencia, la equidad parecería requerir que el acceso a la educación superior sea extendido a la mayor cantidad posible de individuos, y tal vez incluso para todos. Pero hacer eso negaría una de las funciones básicas de la sociedad hoy, esta es, servir como un filtro en la identificación de aquellos presumiblemente más talentosos y por lo tanto los más capaces de asumir posiciones claves en el mercado del trabajo u otros roles en la sociedad.

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

Evidentemente, el desempeño desigual, y por lo tanto la amenaza de recompensas desiguales, se convierte en un asunto social y político sólo cuando la unidad de evaluación cambia desde el individuo hacia el conjunto de las personas, tales como los grupos socioeconómicos y étnicos. Usualmente, tales

identidades grupales se fortalecen cuando la mayoría de los miembros de un conglomerado son social o económicamente desaventajados. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en términos de su desempeño actual, las diferencias en los grupos son vistas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican sobre (o debajo) algún criterio dado de desempeño exitoso.

## El Modelo Multidimensional de Equidad

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

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

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

Para este trabajo, se conceptualiza el término equidad a partir del modelo teórico de igualdad y equidad de Espinoza (2002, 2007, 2014). En esa perspectiva, el modelo desarrollado aquí sugiere varias nuevas direcciones para el análisis y la investigación. En efecto, el modelo considera dos ejes de análisis. Por una parte, los conceptos de igualdad y equidad en sus diferentes dimensiones, y por otra, los recursos (finan-

cieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados). A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, ya sea orientada a la búsqueda de la igualdad o de la equidad en sus distintas dimensiones (ver Cuadro 3). Para efectos de este capítulo, sólo se considera lo atinente a la equidad. En relación a este eje de análisis el modelo multidimensional reconoce tres dimensiones.

*La equidad para iguales necesidades* implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que las personas con requerimientos similares puedan satisfacerlos. Estos incluyen desde las necesidades más simples a las más complejas o superiores (Maslow, 1943; 1991; 1994; McClelland, 1961), en el entendido que todos los seres humanos comparten las necesidades básicas de subsistencia (alimento, vivienda y vestimenta) pero en la medida que se enriquece la experiencia vital y la sociedad se torna más compleja, las necesidades se diversifican y también se hacen más sofisticadas. Por ejemplo, una persona que se torna más instruida demandará o tendrá la necesidad de mayor independencia y autonomía.

*La equidad para iguales capacidades* implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que las personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por capacidad se entenderá el conjunto de funcionalidades que una persona puede alcanzar y, con ellas, la libertad que tiene para elegir entre distintos modos de vida (Sen 1992, 1997; Lorenzeli, 2005). De acuerdo con esta definición, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capacidades. Esto significa que pueden producirse profundas diferencias en la generación y reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992; 1997), por iguales capacidades se entenderá la libertad equivalente para todas las personas, de modo que logren realizar sus proyectos de vida y puedan cooperar con la sociedad. Esto pone de relieve la importancia de evaluar los objetivos alcanzados (logros o realizaciones), que pueden medirse de diversas formas: utilidad (deseos cumplidos, satisfacciones), opulencia (ingresos, consumo) y calidad de vida. En esta definición,



Esculturas de cera y tubos de óleo, 2015.

libertad sería contar con la oportunidad efectiva de alcanzar aquello que se valora. Los medios (recursos, bienes básicos) aumentan la libertad para materializar los propios objetivos, pero una igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo y la exposición a enfermedades, entre otros.

*La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección; igualdad sin exclusiones, que implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida e igualdad sin discriminaciones, que implica que todos los grupos sociales tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y posibilidades de alcanzar posiciones de poder.*

*La equidad para igual logro* implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan alcanzar metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por logro se entiende la percepción que tienen las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Cada individuo establece sus propias metas en diferentes áreas, incluyendo los ámbitos familiar, social y laboral. Estas metas se desarrollan y ajustan continuamente desde la infancia sobre la base de las experiencias que a diario son significativas para las personas (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, es común que personas que en algún momento de sus vidas aspiraron a determinadas metas que no alcanzaron, concreten otras opciones que a su

juicio resultan equivalentes o mejores que su aspiración inicial. A partir de esta definición puede argumentarse que tienen igual nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales (Ver Cuadro 3).

El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos. Los recursos se refieren a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados. Los recursos sociales son las redes de apoyo social. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante.

Los estadios del proceso educativo se refieren a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios: acceso, permanencia, desempeño y resultados. 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 al interior del sistema educativo. Desempeño es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de su progreso en el plan de estudio, sus calificaciones y evaluaciones. Resultados es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político. Se puede asociar a la titulación al final de su carrera, a la empleabilidad, a las rentas a las cuales accede una vez concluidos los estudios, y, a su participación ciudadana y social (Ver Cuadro 3).

El modelo multidimensional en su versión original contempla tanto los conceptos de igualdad como de equidad y las distintas dimensiones asociadas a éstos. La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección

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

Para el presente estudio solo se consideró la sección del modelo referida a la equidad, dejando de lado lo que respecta a la igualdad. No obstante, como ya se ha señalado, la posibilidad de desagregar el análisis a nivel de las tres dimensiones de la equidad no es factible debido a que no se dispone de antecedentes con el nivel de detalle que se requiere para poder llevarlo a cabo. Por eso el análisis de la equidad se efectúa solo en términos de los recursos y los estadios del proceso educativo, esto es, acceso, permanencia, desempeño y resultados.

Cuadro 3. El Modelo Multidimensional de Equidad.

Dimensiones	Recursos	Etapas del Proceso Educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados (Outcomes)
Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales a/	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad b/	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares c/	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales d/	Garantizar que todas las personas 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 similar desempeño educativo	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema e/	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Adaptación del autor con base en Espinoza (2002; 2007; 2014).

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

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

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

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

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

Cuadro 4. Distribución de la población de 25 años o más según nivel educacional (2000-2015).

Año	Sin Ed. Formal	Básica Incompleta	Básica Completa	Media Incompleta	Media Completa	Superior Incompleta	Superior Completa
2000	3.7	20.3	13.1	17.9	25.4	5.1	13.5
2009	4.3	17.9	12.7	13.8	29.4	5.9	15.2
2015	2.7	14.4	12.9	13.5	30.3	6.8	19.8

Fuente: MIDEPLAN (2015).

## Metodología

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

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

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

El modelo utilizado es suficientemente flexible como para ser adaptado y empleado por distintos actores (gobiernos, ministerios, instituciones educativas, agencias, ONGs, etc.), en función de los diferentes requerimientos que puedan ser planteados. En ese sentido,

el modelo representa un instrumento fácil de usar que por su ductilidad permite conducir diferentes tipos de análisis para todos los niveles del sistema educacional.

Dado el propósito y alcance de este estudio, como ya se indicó, se optó por focalizar el análisis considerando únicamente el estadio de la trayectoria educativa referido al acceso. Consecuentemente, se optó por excluir del análisis los componentes referidos a los recursos, la permanencia, el desempeño y los resultados. Igualmente, se excluye del análisis las dimensiones referidas a la igualdad.

## Resultados

### Equidad referida al acceso a la educación superior

El acceso a la educación terciaria supone el cumplimiento o logro de distintas etapas previas en el proceso educativo. En ese contexto, resulta interesante constatar que entre la población mayor de 25 años alrededor del 30% pudo completar su enseñanza secundaria durante el año 2015, en tanto que alrededor del 20% hizo lo propio con estudios de educación superior. Es decir, uno de cada cinco individuos mayores de 25 años logró concluir los estudios en el nivel postsecundario en 2015, mientras que dicha relación era de 1 por cada 7 individuos en el año 2000 (Ver Cuadro 4).

La educación terciaria ha tenido un incremento explosivo en materia de acceso en las últimas décadas. No obstante, es importante señalar que a las universidades sigue ingresando un sector privilegiado mientras que la mayoría de los estudiantes que se incorporan al

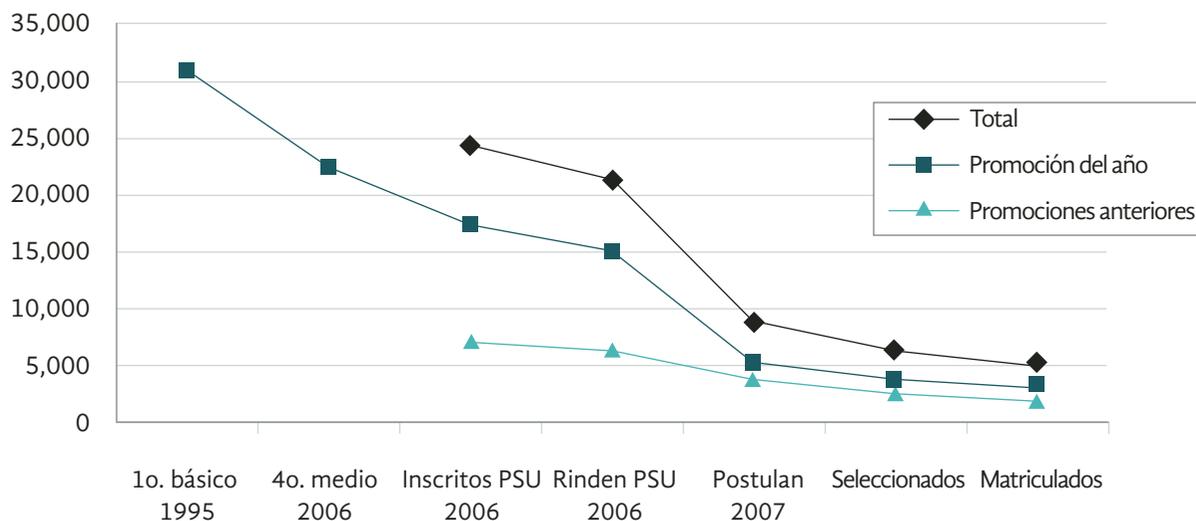
sistema escolar no alcanzan este nivel. Como se observa en el Gráfico 1, de una cohorte de aproximadamente 300 mil niños que ingresaron a primero básico en 1995, solo terminaron la enseñanza secundaria al cabo de 12 años alrededor de 200 mil jóvenes, de los cuales solo 30 mil se matriculó en las universidades del CRUCH que son las más selectivas. Una cifra similar de estudiantes ingresó a las universidades privadas nuevas en 2007. Así, del total de niños que ingresó al sistema escolar en 1995 aproximadamente el 20% logró acceder a alguna universidad en el tiempo estipulado oficialmente (12 años) lo que refleja que todavía hay un alto grado de rezago y deserción.<sup>6</sup>

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

educacional del cual proceden los jóvenes que están ingresando al sistema universitario.

En esa perspectiva, el Cuadro 5 permite formarse una panorámica del comportamiento antes mencionado. A partir de ella, es posible concluir que los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados están predominando en la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH (52%), seguidos por los estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados (24%) y en escuelas particular pagadas (23%). Empero, cabe relevar que los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados que ingresaron a las universidades del CRUCH en el proceso de admisión 2005/2006 (22%) están claramente sobre representados en relación al peso que tiene la matrícula de este segmento en el nivel secundario (8%), mientras que los estudiantes que egresan del sector municipal estarán subrepresentados en la matrícula observada en las universidades del CRUCH.

Gráfico 1. Trayectoria del alumnado que ingresó a primero básico en 1995 y su inserción en las universidades del CRUCH en el año 2007.



Fuente: Latorre, González y Espinoza (2009) sobre la base de MINEDUC, Compendio de Información Estadística, año 1995 y Estadísticas Educativas Año 2006; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

Cuadro 5. Proceso de selección en universidades que participan en el sistema nacional de admisión de acuerdo al tipo de colegio del cual proceden los estudiantes (Proceso de Admisión 2015).

Dependencia	Rinden	Postulan	Seleccionados	Matriculados
Municipal	86,070	33,831	24,546	18,906
Particular subvencionado	132,825	68,171	52,136	41,231
Particular pagado	26,293	22,693	20,319	18,040
Sin información	2,103	893	619	470
Total	247,291	125,588	97,620	78,647

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2015).

Cuadro 6. Cobertura neta y bruta en educación superior en población entre 18 y 24 años (1990-2015).

Año	Cobertura Neta	Cobertura Bruta
1990	12.8%	15.6%
2000	22.1%	30.9%
2015	37.4%	53.1%

Fuente: MIDEPLAN (2015).

Para comprender el impacto que ha tenido el proceso de masificación y privatización de la educación superior en Chile no puede desconocerse un indicador como el de la cobertura bruta y neta en la población comprendida entre los 18 y 24 años. En esa línea los datos consignados en el Cuadro 6 dejan en evidencia que tanto la cobertura neta como la bruta han experimentado un crecimiento notable en el periodo 1990-2015, pasando de 12,8% a 37,4%, en el primer caso, y de 15,6% a 53,1% en el segundo caso. Para ambos indicadores se aprecia un incremento de cobertura superior al 300% en un lapso de 25 años (Ver Cuadro 6).

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

La composición socioeconómica de los alumnos de las instituciones de educación superior es consignada por las Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN).<sup>7</sup> Si se mide la inequidad por la participación relativa de los distintos grupos sociales en la educación

superior, la cual se expresa mediante la proporción de estudiantes matriculados por tipo de institución y por intermedio de la cobertura, los resultados de las encuestas CASEN 1990-2015 reflejan que si bien se ha producido una cierta reducción de la inequidad, esta persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el decil I (de menores ingresos) incrementa su participación en alrededor de 9 veces en este período (del 4.1% a 36.1%), el decil X (de mayores ingresos) casi la duplica (pasando del 47.9% a 92.8%) en el periodo 1990-2015 (Cuadro 7). Como se puede observar, el sistema mantiene la inequidad en el acceso y permanencia a pesar de la mejoría relativa que alcanzan todos los deciles en el lapso estudiado. Las cifras sugieren que los dispositivos de ayuda estudiantil (becas y créditos) promovidos a contar del año 1990 surtieron un efecto positivo en el incremento de la cobertura en educación superior pero no permitieron estrechar significativamente las brechas entre los deciles más pobres y más ricos. Por tanto, para un egresado de la educación superior procedente del decil más pobre el ingreso al

Cuadro 7. Cobertura bruta en educación superior (jóvenes de 18 a 24 años) según decil de ingreso autónomo del hogar (1990-2015).

Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total	Índice de dispersión
1990	4.1	3.5	5.0	7.9	10.2	11.4	14.5	27.0	29.3	47.9	14.3	11.7
2000	7.1	9.2	12.5	18.1	23.6	34.1	38.3	48.5	67.1	99.7	30.7	14.0
2011	27.1	26.8	32.7	34.9	37.0	42.0	51.7	60.8	78.2	90.9	45.8	3.4
2015	36.1	38.8	43.4	43.3	48.6	51.1	62.2	68.0	79.1	92.8	53.1	

Fuente: CASEN 1990, 2000, 2011 y 2015.

mercado laboral se hace más complejo dado que por cada egresado de este segmento hay cuatro egresados del decil más rico.

El índice de dispersión expresado por la diferencia de cobertura entre los deciles extremos de ingreso es un instrumento útil para abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Como se verifica en el Cuadro 7 el índice se redujo del 11.7% el año 1990 a 3.4% en el 2011. Esto significa que un joven proveniente de una familia del decil X, de más altos ingresos, hacia el año 2011 tenía poco más de tres veces posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con un joven proveniente del decil I, el más pobre. Ciertamente, se

ha producido un avance notable en la reducción del índice de dispersión que puede explicarse en gran medida por la apertura que ha tenido el sistema y sus instituciones hacia los sectores más desposeídos. Empero, no puede ignorarse que este ingreso de los sectores más desventajados económicamente y socialmente hablando ha estado posiblemente asociado de preferencia con instituciones que ofrecen carreras de dudosa calidad. No puede olvidarse que la mayoría de los CFTs e IPs no están acreditados, al igual que las carreras que ofertan. Por lo tanto, las cifras no son tan halagüeñas como podría pensarse en un primer momento.

Cuadro 8. Tasa de Asistencia Neta y Bruta a la Educación Superior (Jóvenes de 18 a 24 años) según quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2013-2015).

Año	2013					2015				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Tasa Neta	27.4	30.5	35.5	40.8	57.5	29.3	33.7	34.8	42.7	54.3
Tasa Bruta	34.4	38.4	48.7	59.8	89.6	37.6	43.4	49.9	65.0	85.1

Fuente: MIDEPLAN (2015).

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

Ahora bien, si el análisis se circunscribe a evaluar lo que ha ocurrido con la cobertura tomando como referencia el nivel de ingresos familiares según quintiles se puede concluir que al comparar el año 2015 con el 2013 la cobertura bruta tuvo un incremento en los primeros tres quintiles mientras que lo contrario se produjo con los quintiles IV y V. En cambio, en el plano de la cobertura neta se observa un aumento en los quintiles I, II y IV para el año 2015, mientras que los quintiles III y V evidenciaron una leve caída en comparación con el año 2013 (Ver Cuadro 8).

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

El acceso a la educación superior también puede escrutarse a partir de la distribución desagregada de la matrícula según tipo de institución y nivel socioeconómico del estudiantado. Para el quintil I en las universidades del CRUCH la matrícula se mantuvo estable en torno al 31% entre los años 2013 y 2015, mientras que en el quintil V descendió en un punto porcentual.

Por otra parte, en las universidades privadas nuevas la representatividad de los quintiles I y II se redujo en el año 2015 comparado con el año 2013, mientras que la cobertura para el quintil 5 se mantuvo constante en alrededor del 46%. A su vez, en los IPs la representatividad de los jóvenes entre 18 y 24 años se redujo en los quintiles I, II y IV, y se incrementó levemente en el quintil V entre los años 2013 y 2015. Los CFTs son las instituciones que muestran un cambio más significativo en comparación con las otras instituciones del nivel terciario ya que la participación de los estudiantes que asiste a este nivel aumentó de 9.1% a 14.8% en el quintil I y en menor medida en los quintiles II y III. De igual forma, los estudiantes del quintil IV vieron duplicar su participación mientras que los del quintil V no experimentaron variación alguna (Ver Cuadro 9). Estas tendencias se han alterado en los últimos años a favor de los sectores más vulnerables, debido al incremento en el número de becas y por la aparición del CAE en el año 2006, al cual pueden optar estudiantes de las universidades, IPS y CFTs.

#### Acceso de las etnias a las IES

Ciertamente, una de las áreas menos explorada e investigada es la del acceso de los grupos étnicos a la educación superior, y al sistema educacional en general. Ello, en parte, puede explicarse por la baja representatividad que tienen estos grupos en relación con la población total y también porque no se han diseñado políticas sistemáticas desde los gobiernos que vayan en apoyo a este segmento de la población. Resulta evidente que

Cuadro 9. Distribución de la matrícula de educación superior (jóvenes de 18 a 24 años) por tipo de institución según quintiles de ingresos autónomos per cápita del hogar (%), 2013–2015.

Tipo de institución	2013					2015				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Ues CRUCH	31.6	28.1	28.2	25.8	33.5	31.0	32.3	25.8	26.3	32.7
Ues Privadas Nuevas	28.9	32.2	33.0	38.6	46.5	27.1	26.8	33.4	35.1	46.6
IPs	30.5	29.6	28.3	28.9	15.7	27.1	28.0	28.8	26.6	16.5
CFTs	9.1	10.1	10.5	6.8	4.2	14.8	12.8	12.0	12.0	4.2

Cuadro 10. Cobertura bruta en educación superior según género (18-24 años) (1987-2015).

Año	Mujeres	Hombres	Cobertura Total
1987	27.3%	28.6%	27.9%
2000	39.8%	41.1%	40.5%
2009	47.3%	43.4%	45.4%
2015	54.8%	51.4%	53.1%

Fuente: SEDLAC (CEDLAC & World Bank); MIDEPLAN (2015).

con el paso del tiempo la presencia de las minorías étnicas en el país ha ido adquiriendo paulatinamente mayor visibilidad en el sistema terciario superando la representatividad que ostenta a nivel nacional. En efecto, mientras el año 1996 la cobertura neta de la población indígena que se encontraba cursando estudios postsecundarios ascendía al 9,6%, en el año 2009 esta se había duplicado alcanzando al 18,6% (CASEN, 2009).

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

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

La menor presencia de población aborigen en las universidades privadas obedecería a varias razones, incluyendo: (i) el bajo nivel socio económico que ostenta esta población; (ii) el alto costo que implica estudiar en una universidad privada; (iii) la existencia de políticas especiales de admisión en algunas instituciones públicas, orientadas a favorecer el ingreso de minorías étnicas (por ejemplo, el Programa RUPU en la Universidad de la Frontera); y, (iv) una mayor identificación de

las minorías con las universidades públicas (Espinoza & González, 2013).

#### Acceso a las IES según género

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

Desde la perspectiva del género se verifica que en los últimos años se ha nivelado la participación femenina con la masculina en las universidades, observándose en la actualidad un leve predominio de mujeres en el caso de las universidades privadas y lo contrario en las universidades públicas.

Los datos revelan que en el periodo 1987-2015 se produjo un incremento notable de la cobertura bruta en ES que casi logra duplicarse. Al desagregar las cifras por género se constata que la cobertura tanto a nivel femenino como masculino se ha incrementado significativamente en las últimas décadas con un leve predominio de la participación de mujeres en el sistema a contar del año 2009, tendencia igualmente observable a nivel de América Latina (Ver Cuadro 10).

#### Calidad de la oferta educativa

Los resultados de la aplicación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena surgen dentro de un marco legal establecido por la dictadura militar amparado en la doctrina neo liberal. En ese esquema, la calidad de la educación su-

perior estaba supeditada al simple juego de la oferta y la demanda evitándose, en lo posible una intervención del Estado. Este principio se plasmó en una ley orgánica constitucional (LOCE) dictada un día antes del término del régimen militar. A partir del año 1990 con la llegada de la democracia surge la idea de propiciar una mayor intervención del Estado como ente garante de la calidad. No obstante, las limitaciones legales impuestas por el gobierno militar han dificultado el rol del Estado como ente regulador. Aun cuando ha habido algunas mejoras parciales en la última década, como la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), no es sino hasta el año 2016, a propósito del proyecto de reforma de la educación superior enviado al congreso por el gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), que se plantea introducir un cambio sustantivo en el régimen de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, la tramitación del nuevo proyecto de ley ha sido muy dificultosa y lenta y es altamente probable que no se apruebe antes del año 2018.

Entre otros, una de las iniciativas, consignadas en el proyecto de reforma aludido, que ha sido intensamente debatida entre los distintos actores dice relación con las ventajas o desventajas de priorizar la acreditación institucional o la de carreras. La primera es más comprehensiva y sienta las bases de una mayor homogenización de los procedimientos y mecanismos tendientes a asegurar la calidad de la oferta educativa para todas las carreras. La acreditación de carreras, por su parte, entrega mayor información focalizada para los usuarios y contribuye a mejorar la eficiencia de la formación y de los desempeños profesionales de los egresados. En el caso chileno en la década del 80 se optó por desarrollar un proceso de licenciamiento a nivel institucional, acompañado por un proceso de examen de los estudiantes en cada una de las carreras ofertadas. A partir de los años 90 se priorizó la acreditación institucional y, posteriormente, en el año 2002 se incorporó a las carreras al proceso de evaluación en un proceso que tuvo el carácter de experimental.

En sus orígenes el proceso de aseguramiento de la calidad fue obligatorio para las nuevas instituciones privadas que debían demostrar una madurez institucional para alcanzar su plena autonomía. Con el transcurso del tiempo la totalidad de las instituciones del sistema fueron asumiendo la necesidad de incorporarse a un

proceso de mejoramiento permanente. En tal sentido, prácticamente la totalidad de las universidades han creado oficinas de planificación estratégica, análisis institucional y de evaluación. Además, se están aplicando criterios y estándares de calidad en sus diferentes procesos. Como contraparte de aquello, los postulantes a la educación superior valoran al momento de tomar sus decisiones, los indicadores que muestran las fortalezas y debilidades que presentan tanto las instituciones como sus carreras.

En el plano institucional, y como consecuencia del trabajo desarrollado por la CNA, se constata que en los últimos años hubo un incremento gradual de entidades acreditadas (Ver Cuadro 11). En esa perspectiva, se verifica que mientras el 54% de las universidades privadas se encontraban acreditadas al año 2015, la totalidad de las universidades del CRUCH ha logrado dicha condición ante la CNA. Complementariamente, se observa que aun cuando en los últimos años una cantidad creciente de los IPs y CFTs han logrado acreditarse, todavía la mayoría de ellos no han logrado conseguir la certificación institucional, lo que puede interpretarse desde dos ángulos: falta de interés o simplemente no disponen de los mecanismos e instrumentos que aseguren calidad de la docencia en su oferta (Espinoza & González, 2012, 2013)

Al iniciarse el proceso de licenciamiento se estableció que todas las universidades del CRUCH ya eran autónomas, así como aquellas universidades que se derivaban de éstas. A partir de la implementación del proceso de acreditación propiamente tal, tanto las universidades estatales como las privadas fueron sometidas a parámetros similares con todas las repercusiones que ello conlleva (Espinoza & González, 2013, 2017).

En el ámbito de la acreditación de las carreras de pregrado acreditadas, ha habido también un crecimiento sostenido (tanto en la oferta como en la matrícula) por tres razones: los postulantes prefieren concurrir a instituciones acreditadas; las entidades no acreditadas quedan excluidas para recibir algunos aportes fiscales; y los estudiantes pueden acceder a algunos beneficios económicos (por ejemplo, el crédito con Aval del Estado, CAE) solo si se matriculan en instituciones acreditadas. En años más recientes si bien se ha mantenido la voluntariedad para la mayoría de las carreras, se estableció la obligatoriedad de la acreditación para

Cuadro 11. Número de instituciones acreditadas a diciembre de cada año (2004-2015).

Tipo de institución	2004	2007	2010	2015
Universidades estatales (CRUCH)	5	15	16	16
Universidades privadas (CRUCH)	4	9	9	9
Nuevas universidades privadas	3	19	27	19
IPs	2	12	15	18
CFTs	0	8	12	19
IES de las Fuerzas Armadas y de Orden	0	1	5	8
Total	14	64	84	89

Fuente: CNA (2010, 2016a).

Cuadro 12. Carreras de pregrado acreditadas según tipo de institución (2001-2016).

Tipo de institución	2001	2005	2008	2016
Universidades estatales (CRUCH)	3	79	155	400
Universidades privadas (CRUCH)	0	126	177	302
Nuevas universidades privadas	0	13	35	391
IPs	0	0	5	191
CFTs	0	0	0	67
IES de las Fuerzas Armadas y de Orden	0	1	2	1
Total	3	219	374	1,352
Total carreras ofertadas			11,007	12,520

Fuente: CNA (2010, 2016b).

Nota: El número de programas acreditados corresponde a aquellos con acreditación vigente (dato acumulado) a diciembre de cada año.

Cuadro 13. Número de universidades según años de acreditación y cobertura de matrícula (2015).

Años de acreditación	Nacional	
	Nº Universidades	Nº alumnos
7	2	54,952
6	5	83,162
5	14	173,366
4	13	141,480
3	10	142,981
2	1	4,385
No acreditadas	15	45,642
Total	60	645,968

Fuente: CNA

los estudios de Pedagogía y Medicina conforme establece la Ley de Aseguramiento de la Calidad. Resulta interesante constatar que en el periodo 2008-2016 se produjo un notable aumento en el número de carreras acreditadas en el sistema, pasándose de 374 a 1.352 lo que supone un incremento cercano al 361%. Pero si el análisis se circunscribe a las carreras acreditadas según tipo de institución en el mismo lapso ya aludido se infiere de las cifras que mientras las universidades del CRUCH prácticamente duplican su participación en el sistema, las nuevas entidades privadas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) irrumpen con fuerza acreditando un número importante de sus carreras, a diferencia de lo que ocurría en el 2008 cuando su oferta casi en su totalidad se hallaba sin la certificación que otorgan las agencias privadas de acreditación. No obstante, el total de carreras acreditadas el año 2016 respecto del total de la oferta (alrededor de 12.000 programas) representaba un porcentaje cercano al 10%. En otras palabras, 1 de cada 10 programas ofertados se encontraba acreditado (Ver Cuadro 12).

Cabe destacar que en su momento, la CNAP en forma complementaria a su función evaluadora, preparó materiales, capacitó al personal y a los evaluado-

res externos, conformó una nómina de consultores, organizó visitas de los responsables de los procesos de evaluación de las instituciones a países con mayor experiencia en este campo y realizó seminarios internacionales para debatir sobre el tema. Hoy en día la acreditación, tanto institucional como de carreras, es un proceso probado y aprobado por la comunidad académica, validado e irreversible. No es pensable un sistema de regulación o autorregulación que no considere procesos de acreditación.

Ahora bien, al cruzar los antecedentes de la matrícula universitaria con el número de años de acreditación que poseen las universidades, se constata que: el 7,1% de los estudiantes matriculados el año 2015 se encontraba en universidades no acreditadas, el 22,8% estaba en universidades acreditadas por 2 o 3 años, y el 48,7% en universidades con 4 o 5 años de acreditación. En cambio, las universidades más prestigiosas y reputadas que son aquellas que cuentan con 6 o 7 años de acreditación albergaban el 21,4% del estudiantado (Ver Cuadro 13).

Las universidades de mayor renombre (con 6 y 7 años de acreditación institucional) pertenecen al grupo de universidades del CRUCH (entidades tradicionales) y son aquellas denominadas complejas por desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión. Ostentan una alta productividad científica. En cambio, las universidades que poseen entre 3 y 5 años de acreditación, por lo general, desarrollan actividades docentes de manera preferente y en un grado menor, en algunos casos, conducen proyectos de investigación y mantienen una actividad constante con la comunidad.

Por otro lado, al revisar lo acontecido con las carreras acreditadas en el sistema de educación superior durante el año 2015 es posible verificar que solo el 31,3% de la oferta acreditada tenía 6 o 7 años de acreditación, mientras que el 41,1% ostentaba 4 o menos años de acreditación. Es decir, 4 de cada 10 estudiantes estaban matriculados en carreras acreditadas cuyos estándares de calidad son medianamente adecuados aunque claramente no poseen estándares de excelencia. En este caso se trata de carreras donde se privilegia la docencia y donde las actividades de investigación son prácticamente inexistentes (Cuadro 14).



Cuadro 14. Resultados de acreditación de carreras de pregrado por tipo de institución (2015).

Tipo de Institución	Acreditación						Total
	2 años	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	
Universidades CRUCH	2	19	26	44	42	18	151
Universidades Privadas	5	24	25	23	19	1	97
Institutos Profesionales	1	8	15	14	10	1	49
Centros de Formación Técnica		1	4	5	8		18
Inst. de la Defensa Nacional				1			1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>52</b>	<b>70</b>	<b>87</b>	<b>79</b>	<b>20</b>	<b>316</b>

Fuente: CNA (2016).

## Conclusiones y recomendaciones

Los procesos de masificación y privatización promovidos desde comienzos de los años 80 bajo la dictadura de Pinochet y continuados por los gobiernos democráticos liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia a contar de 1990 han contribuido por cierto a gestar un aumento significativo en la cobertura tanto a nivel de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Si bien ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura neta y bruta en educación superior para todos los quintiles en las últimas décadas, está claro que los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los quintiles de mayores ingresos. Este incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la evidencia muestra que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores más pudientes. Todavía más una cantidad importante de estudiantes concurre a universidades con bajos niveles de acreditación (entre dos y cuatro años de acreditación) o simplemente sin tener la certificación que garantiza la calidad de la oferta. Otro porcentaje muy significativo de educandos asiste a programas de pregrado que no están acreditados por las agencias privadas y, en consecuencia, no reúnen los estándares necesarios para atender al alumnado.

La participación femenina en el sistema terciario ha superado a la masculina en la última década lo que responde por lo demás a una tendencia mundial y latinoamericana. En contraste, las etnias siguen estando subrepresentadas en el sistema post-secundario.

Para mejorar la equidad en el acceso a una oferta de calidad surge un conjunto de desafíos que implicarían promover las siguientes acciones:

- Mejorar la información que se entrega a los postulantes a la educación superior, a sus familias, investigadores y autoridades, de modo que se puedan tomar decisiones y realizar análisis fundamentados.
- Perfeccionar los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones post-secundarias y las carreras, dando garantías de, a lo menos, estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema.
- Desarrollar un sistema integrado de formación de técnicos, apoyando la organización y funcionamiento de instituciones sin fines de lucro y con participación del Estado en calidad de sostenedor y controlador.
- Lograr una mayor articulación entre la educación post-secundaria y la enseñanza media y ofrecer distintas opciones de admisión que considere el apoyo a postulantes que tengan condiciones desventajosas.
- Entregar mayor apoyo académico (tutorías y acompañamientos) y financiero a los sectores vulnerables que reúnan los méritos para cursar estudios post-secundarios.

## Notas

1. En la Educación secundaria el 55% de los estudiantes concurren a establecimientos científico-humanistas y el 45% a la modalidad técnico profesional. En cuanto al ingreso a la educación superior, se estima que alrededor de el 82% de una cohorte que egresa de cuarto año medio en la modalidad científico-humanista se incorpora a la educación superior. En cambio, solo el 48% de quienes egresan de la modalidad técnico profesional accede a la educación post-secundaria.
2. Último dato al cual se tuvo acceso.
3. Este apartado está basado en Espinoza (2007) y Espinoza (2014).
4. Cabe distinguir entre el concepto de equidad, que tiene una orientación más individual, y el concepto de justicia social que trasciende a la noción de equidad y que busca un trato más igualitario para los distintos grupos

sociales, de modo de evitar cualquier tipo de discriminación (Zajda et al, 2006).

5. Todas las referencias textuales citadas en este capítulo corresponden a traducciones del inglés al español del autor.
6. El Gráfico 1 elaborado por los autores se confeccionó a partir de la identificación de cada estudiante mediante su número de cedula de identidad.
7. Los datos de la encuesta CASEN se refieren a participación en la educación superior, lo que implica acceso y permanencia reflejada en matrícula y cobertura. Esta situación no permite hacer una distinción clara entre lo que es acceso y lo que es permanencia.

## Bibliografía

- Adams, J. Stacy (1965). "Inequity in social exchange" en *Advances in Experimental Social Psychology*, núm. 2, pp.267-299.
- Arriagada, Patricio (1993). *Universidad para los más Capaces sin Discriminación Social*, Mimeo, Santiago, Chile.
- Bentham, Jeremy (1948). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Hafner, New York.
- Blanchard, William. (1986). "Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?", en *Policy Studies Journal*, vol. 15, núm.1, pp.29-54.
- Blomqvist, Alex & Jiménez, Emmanuel (1989). *The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options, Working Paper Series # 240*, World Bank, Washington, D.C..
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*, Routledge & Kegan Paul, Boston, MA.
- Brennan, John & Naidoo, Rajani (2008). "Higher Education and the Achievement (And/or Prevention) of Equity and Social Justice" en *Higher Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 287-302.
- Bronfenbrenner, Martin (1973). "Equality and equity" en *Annals*, núm.409, September, pp.5-25.
- Carlson, Ken (1983). "How equal is equal?" en *Journal of Educational Equity and Leadership*, vol. 3, núm. 3, pp.243-257.
- Carnoy, Martin (1976a). "The role of education in a strategy for social change" en Carnoy, Martin Carnoy y Levin, Henry (eds.): *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York, pp. 269-290.
- (1976b). "International educational reform: The ideology of efficiency" en Carnoy, Martin y Levin, Henry (eds.): *The Limits of Educational Reform*, Longman, New York, pp. 245-268.
- (1995). "Structural adjustment and the changing face of education" en *International Labour Review*, vol. 134, núm.6, pp. 653-673.
- CINDA (2011). *Educación Superior en Iberoamérica*, CINDA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2016a). *Cuenta Pública 2015*, CNA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2016b). *Base de Datos*, CNA, Santiago.
- CNA [Comisión Nacional de Acreditación] (2010). *Resultados de acreditación*. En <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion>. Consultado el 14 de marzo de 2011.
- CNED (2015). *Tendencias INDICES*. En [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Tendencias\\_INDICES\\_2015.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Tendencias_INDICES_2015.pdf)
- CNED (2013). *INDICES: Estadísticas y Bases de Datos*. En [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices\\_estadisticas\\_BDS.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx)
- Cook, Karen & Parcel, Toby (1977). "Equity theory: Directions for future research" en *Sociological Inquiry*, núm.47, pp.75-88.
- Corson, David (2001). "Ontario students as a means to a government's ends", en *Our Schools/Our Selves*, vol. 10, núm. 4, pp. 55-77.
- Corvalán, Oscar (2009). "Distribución, crecimiento y discriminación de los evangélicos pentecostales" en *Cultura y Religión*, vol. 3, núm. 2, pp. 70-93.
- Crossland, Fred (1976). "The equibrist's query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education", en *Prospects*, vol. VI, núm. 4, pp.526-539.
- Cruces, Guillermo, García, Carolina & Gasparini, Leonardo (2012). *Inequality in Education: Evidence for Latin America*, Documento de Trabajo Nro. 135 (Agosto), CEDLAS, Buenos Aires.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2015). *Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2015*, DEMRE, Santiago.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2007). *Proceso de Admisión 2007*, DEMRE, Santiago.
- Deutsch, Morton (1975). "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?" en *Journal of Social Issues*, vol. 31, núm. 3, pp. 137-149.
- Donoso, Sebastián & Cancino, Víctor (2007). "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior" en *Calidad en la Educación*, núm. 26, pp. 203-244.
- Espinoza, Oscar (2014). "The Equity Goal Oriented Model Revisited" en Teodoro, Antonio y Guilherme, Manuela (eds.): *European and Latin American Higher Education Between Mirrors*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 155-167.
- (2007). "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process" en *Educational Research*, vol. 49, núm. 4, pp. 343-363.
- (2002). "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Educa-

- tion System (1981-1998)". Ed. D. dissertation. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Espinoza, Oscar & González, Luis Eduardo (2017). "El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: Evolución, Resultados, Impactos y Desafíos" en Díaz-Barriga, Angel y Yáñez, Juan Carlos (eds.): *Acreditación en la Educación Superior en América Latina: Experiencias y Aprendizajes*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Ciudad de México, México (En imprenta).
- \_\_\_\_\_ (2015). "Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados", en A. Bernasconi (Editor), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (Capítulo XII) (pp. 517-580). Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- \_\_\_\_\_ (2013). "Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis" en *Prospects* (UNESCO), June, vol. XLIII, 2/166, pp. 199-214.
- \_\_\_\_\_ (2012). "Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad" en *Revista Economía y Sociedad*, núm. 22 (Enero-Junio), pp. 69-94. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)" en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 45-57. Valdivia, Universidad Austral.
- Gans, Herbert (1973). *More Equality*. Pantheon Books, New York.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gordon, Edmund (1972). "Toward defining equality of educational opportunity" en Frederick Mosteller, Frederick y Moynihan, Daniel (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*, Random House, New York, pp.423-434.
- Greenberg, Jerald & Cohen, Ronald (Eds.). (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*, Academic Press, New York.
- Harvey, Glen & Klein, Susan (1985). "Understanding and measuring equity in education: A conceptual model" en *Journal of Educational Equity and Leadership*, vol.5, núm.2, pp.145-168.
- Havighurst, Robert (1973). "Opportunity, equity, or equality" en *School Review*, vol. 81, núm. 4, pp. 618-633.
- Herrnstein, Richard & Murray, Charles (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, New York.
- House, Ernest (1980). "The role of theories of justice in evaluation – Justice on Strike" en *Educational Theory*, vol. 30, núm. 1, pp. 67-72.
- Jimenez, Emmanuel, (1986). "The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency" en *The World Bank Research Observer*, núm. 1, pp. 111-129.
- Johnstone, Bruce & Shroff-Mehta, Preeti (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, The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo, Buffalo, N.Y.
- Jones-Wilson, Faustine (1986). "Equity in education: Low priority in the school reform Movement" en *The Urban Review*, vol. 18, núm. 1, pp. 31-39.
- Konvitz, Milton (1973). "Equity in law and ethics" en Wiener, Philip (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, Charles Scribner's Sons, New York, pp. 148-154 (Vol. 2).
- Larkin, June & Staton, Pat (2001). "Access, inclusion, climate, empowerment (AICE): A framework for gender equity in market-driven education" en *Canadian Journal of Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 361-378.
- Larrañaga, Osvaldo., Cabezas, Gustavo & Dussallant, Francisca (2013). *Estudio De la Educación Técnico Profesional*. Santiago: PNUD.
- Latorre, Carmen Luz, González, Luis Eduardo & Espinoza, Oscar (2009). *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*, Editorial Catalonia/Fundación Equitas, Santiago.
- Lerner, Melvin (1974). "The justice motive: "Equity" and "parity" among children" en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 29, núm. 4, pp. 539-550.
- Leventhal, Gerald (1980). "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships" en Gergen, Kenneth, Greenberg, Martin y Willis, Richard (eds.), *Social Exchange Advances in Theory and Research*, Plenum Press, New York, pp. 27-55.
- Lorenzeli, Marcos (2005). "Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen", en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano* (PNUD), Septiembre, pp. 1-3.
- Maslow, Abraham (1994). *La personalidad creadora*, Editorial Kairós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Motivación y Personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1943). "A Theory of Human Motivation" en *Psychological Review*, vol. 50, pp. 370-96.
- McClelland, David (1961). *Achievement society*, Van Nos Company, New York.
- Meller, Patricio & Brunner, José Joaquín (2009). *Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un Reader*, Mineduc, CPCE de la U. Diego Portales y Dpto. Ingeniería Industrial de la U. de Chile, Santiago.
- Meller, Patricio (2008). *Reduciendo la Imperfección de la Información en la Educación Superior*. En <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/noticias/ppts/CSESeminar04.pdf>
- Messick, David & Cook, Karen (Eds.) (1983). *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*, Praeger, New York.
- MIDEPLAN (2015). *Resultados CASEN 2015*, MIDEPLAN, Santiago.
- MIDEPLAN (2009). *Pueblos Indígenas*. Encuesta CASEN 2009. En [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen\\_indigena\\_2009.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_indigena_2009.pdf)
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2016a). *Instituciones de Educación Superior*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>
- MINEDUC (2016b). *Informes de Matrícula*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>
- Ministerio de Educación (2014). *Matrícula 2013*. En [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informematrícula\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematrícula_2013.pdf)
- Ministerio de Educación (2013). *Compendio Histórico de Educación Superior*. En <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Mizala, Alejandra & Romaguera, Pilar (2004). "Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos" en Brunner, José Joaquín y Meller, Patricio (comps.): *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*, Editorial RIL, Santiago, pp. 171-209.
- Núñez, Javier & Gutiérrez, Roberto (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*, Documento de Trabajo N° 208 (Abril), Departamento de Economía, U. de Chile, Santiago.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. En [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. OECD indicators. OECD, Paris.
- Pattnayak, Satya (1996). "Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America" en Pattnayak, Satya(ed.): *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America*, University Press of America, Lanham, Maryland, pp. 203-222.
- Petras, James (1999). "Globalization: A Critical Analysis" en Chilcote, Ronald (ed.): *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals*, Kluwer Academic Publishers, Boston, MA., pp. 181-213.
- Psacharopoulos, George & Woodhall, Maureen (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press for the World Bank, New York.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Rodríguez, Claudia (2004). *Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, Guanajuato, México, 26 al 29 de mayo.
- Salmi, Jamil (1991). *Perspectives on the Financing of Higher Education*. Document #PHREE/91/45, World Bank, Washington, D.C.
- Salomone, Jerome (1981). *Equity from the Sociologist's Perspective, Research and Development Series # 214L*, National Center for Research in Vocational Education: Columbus, Ohio State University.
- Samoff, Joel (1996). "Which priorities and strategies for education?" en *International Journal of Educational Development*, vol. 16 (3), pp. 249-271.
- Secada, Walter (1989). "Educational equity versus equality of education: An alternative conception" en Secada, Walter (ed.), *Equity and Education*, Falmer, New York, pp. 68-88.
- SEDLAC (CEDLAC & World Bank) (2014). *Cobertura bruta en educación superior según género*, en <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20>
- Sen, Amartya (1997). "Justicia: medios contra libertades" en Sen, Amartya, *Bienestar, justicia y mercado*, Paidós-ICE-UAB, Barcelona, pp. 109-121.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Inequality reexamined*, Clarendon Press, Oxford.
- SIES (2013). *Informe Titulación 2012*, SIES, Mineduc, Santiago. En [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/titulados/titulacion\\_2012\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/titulados/titulacion_2012_sies.pdf)
- SIES (2012). *Retención de Primer Año en Educación Superior Carreras de Pregrado*, SIES, Mineduc, Santiago.
- SIES (2010). *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999-2008*, SIES, Mineduc, Santiago.
- Sternberg, Robert (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, Penguin, New York.
- \_\_\_\_\_ (1985). "General intellectual ability" en Sternberg, Robert (ed.): *Human Abilities: An Information Processing Approach*, W. H. Freeman & Company, New York, pp.5-30.
- Strike, Kenneth (1985). "Is there a conflict between equity and excellence?" en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.7, núm.4, pp.409-416
- \_\_\_\_\_ (1979). "The role of theories of justice in evaluation: Why a house is not a home" en *Educational Theory*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-9.
- Tornblom, Kjell (1992). "The social psychology of distributive justice" en Scherer, Klaus (ed.): *Justice: Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, MA., pp.177-236.
- Tumin, Melvin (1965). 'The meaning of equality in education'. Paper presented at the Third Annual Conference of the National Committee for support of Public Schools. Washington, D.C.
- Urzúa, Sergio (2012). *La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos?*, Documento de Trabajo N° 386, Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- Warner, James (1985). "Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria" en *The International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 5, núm. 2, pp. 16-32.
- Warner, William, Havighurst, Robert & Loeb, Martin (1944). "Who shall be educated?" en Warner, William, Havighurst, Robert & Loeb, Martin, *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*, Harper, New York, pp.141-172.
- Weale, Albert (1978). *Equality and Social Policy*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Wijck, Peter van (1993). "On Equity and Utility" en *Rationality and Society*, vol. 5, núm. 1, pp. 68-84.
- World Bank (2000). *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*, World Bank, Washington, D.C.
- World Bank (1994). *Higher Education: Lessons from Experience, International Bank for Reconstruction and Development*, Washington, D.C.
- Zajda, Joseph, Majhanovich, Susan & Rust, Val. (2006). "Introduction: Education and Social Justice" en *International Review of Education*, vol. 52, núm. 1, pp. 9-22.



Globo, óleo sobre tela, 90 x 70 cm. 2008.