

NUEVA GEOGRAFÍA

DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LOS ESTUDIANTES

Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias.

Mónica Jiménez de la Jara & Felipe Lagos Rojas

NUEVA GEOGRAFÍA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DE LOS ESTUDIANTES

Una publicación académica de



EDICIONES
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIAN

para

ÆQUALIS

Foro de Educación Superior,
Santiago, Chile.

Autores:

Mónica Jiménez de la Jara
Felipe Lagos Rojas

Comité Editorial:

María José Lemaitre
Raúl Atria
Alejandra Sepúlveda
Marina Bassi
Gonzalo Vargas

Primera edición:

1000 ejemplares
Agosto de 2011

Diseño:

Imagen Corporativa Universidad San Sebastián

ISBN

Nr° 978-956-7439-19-5

Inscripción de Propiedad Intelectual
Derechos reservados para
Aequalis. Foro de Educación Superior

Impresión:

Ograma Impresores
Santiago, Chile
Julio de 2011

Índice

INTRODUCCIÓN	05
Mónica Jiménez - Felipe Lagos	
<hr/>	
Capítulo 1.	
"EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE LAS INSTITUCIONES Y SUS CARACTERÍSTICAS"	
Rodrigo Torres - María Elisa Zenteno	13
<hr/>	
Antecedentes	15
<hr/>	
Una propuesta de tipología para las instituciones de educación superior	19
<hr/>	
Universidades	19
<hr/>	
Institutos profesionales	41
<hr/>	
Centros de formación técnica	58
<hr/>	
Conclusiones	72
<hr/>	
Capítulo 2	
"NUEVOS ESTUDIANTES Y TENDENCIAS EMERGENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Una mirada al Chile del Mañana"	
Víctor Orellana	79
<hr/>	
Estrategia metodológica	84
<hr/>	
Expansión de la educación superior en Chile: la "mancha de aceite". Evolución general del sistema (1983-2010)	87
<hr/>	
Un sistema terciario desigual para una sociedad desigual	97
<hr/>	
La lucha por una vacante terciaria y una mejor inserción laboral	107
<hr/>	
Desarticulación, des-ciudadanización y nuevos profesionales	120
<hr/>	
Sociedad y educación superior. Más allá de equidad y calidad	127
<hr/>	
CONCLUSIONES GENERALES	135
<hr/>	
BIBLIOGRAFÍA	140
<hr/>	



Introducción

Desde sus comienzos, el **Foro Aequalis de Educación Superior** se propuso como uno de sus objetivos centrales promover instancias de debate acerca de las nuevas tendencias y dinámicas de la educación superior en Chile. Con el ánimo de socializar experiencias, conocimientos y proyecciones, y de allanar terreno para llevar adelante el ejercicio de conjugar (y, cuando fuese posible, consensuar) diagnósticos y propuestas, prácticamente la totalidad de las instancias de trabajo del **Foro Aequalis** fueron, precisamente, de carácter dialógico y participativo. Sin embargo, desde el comienzo se hizo evidente la necesidad de contar con estudios actualizados que permitiesen caracterizar algunas de las tendencias más importantes de la nueva realidad institucional y social del sistema.

De ahí que, como **Foro Aequalis**, nos pusimos la meta de organizar un seminario cuyo contenido fuese precisamente "la nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes chilenos", y convocar, en consecuencia, a investigadores para que se hicieran cargo de los problemas asociados al nuevo escenario del sistema educacional post-secundario en nuestro país. Se trató entonces de una invitación a elaborar nuevos prismas y perspectivas para los análisis que hoy deben esforzarse en sacar conclusiones desde claves actualizadas, y así proyectar soluciones más eficaces a los problemas urgentes que la educación superior chilena evidencia. Ese seminario se realizó el 17 de marzo del 2011 en el Centro Cultural Gabriela Mistral, y los resultados de las investigaciones que le dieron cuerpo constituyen el material del libro que el lector tiene en sus manos.

La principal motivación de llevar a cabo estos estudios, tiene que ver con la certeza de que las actuales dinámicas de la educación superior chilena, difícilmente pueden ser identificadas por medio del uso de herramientas analíticas provenientes de contextos anteriores, si lo que se busca es cartografiar sus nuevos territorios de cara a los desafíos del futuro. En consecuencia, como todo ejercicio que busca renovar paradigmas e instrumentos, en este caso los autores han debido derribar algunos mitos, forjados al calor de ciertas obstinaciones por seguir comprendiendo el actual escenario con prismas ya obsoletos y gastados. Uno de los analistas invitados comentó certeramente que, en las áreas para las que no tenemos mapas, por lo general ubicamos dragones y sirenas; en consecuencia, son esos dragones y esas sirenas los que deben dar paso en nuestro imaginario a las cartografías adecuadas, con el fin de girar el timón, ajustar los rumbos y desembarcar en mejores puertos.

A lo largo de las actividades del **Foro Aequalis**, sus participantes contribuyeron sustantivamente por medio de refrescantes preguntas y lúcidos análisis. Aportes que van desde aspectos más bien generales, como los de la estructura social chilena y sus problemas de desigualdad e inequidad y el rol que la educación superior tiene en este plano; o con poner a nuestro país en la perspectiva del concierto internacional y así preguntarnos ¿cuán real es la "economía del conocimiento" en el Chile de hoy?; analizar la composición de nuestros subsistemas institucionales, sus grados de eficiencia y de articulación, sus estándares de calidad y sus áreas y aspectos problemáticos; así como la pregunta acerca de quiénes son los nuevos jóvenes que están estudiando hoy en Chile, cuáles son sus principales características y sus demandas centrales, entre otras muchos tópicos.

Pues bien, creemos que las investigaciones contenidas en este volumen avanzan precisamente en algunos de los temas centrales planteados; pero también, y tal vez sea lo más importante, permiten mesurar todo el territorio aún no explorado. En otros términos, los estudios aportan conclusiones y también abren nuevas preguntas para ser profundizadas más adelante.

NUEVA GEOGRAFÍA: HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El desarrollo de la educación superior tiene profundas implicancias para el desarrollo material y social de un país, cuestión que desde décadas viene quedando en evidencia en las dinámicas contemporáneas observables desde el escenario global. En efecto, en el caso de los países en vías de desarrollo se evidencia un tránsito –más o menos rápido según el caso– desde los antiguos sistemas de educación superior "de construcción nacional", cuyo principal rasgo fuera su contribución a la consolidación económico-productiva, cívico-política y cívico-cultural, hacia nuevas formaciones sistémicas cuyos rasgos son la expansión cuantitativa y diversificación de la oferta formativa, la diferenciación institucional y la vinculación con la "economía del conocimiento" (Grupo Especial, 2000: 18-9).

La nueva realidad económica que se viene denominando con el término "economía del conocimiento" indica, en lo fundamental, que la base de los actuales desarrollos tecnológico-productivos se sitúa justamente en el conocimiento científico especializado, lo cual ha derivado en una creciente complejidad de los sistemas de educación avanzada. En este marco, los sistemas de educación superior¹ han experimentado una doble diversificación: 1) una diversificación horizontal producto de la emergencia de nuevos proveedores de educación terciaria, quienes ensanchan el panorama institucional dando lugar a una

1) Entenderemos por "sistema de educación", de ahora en adelante y de modo amplio, la combinación de una estructura institucional que regula y acota las prácticas entre los agentes del sistema, y un conjunto de funciones, buscadas o no, adecuadas o inadecuadas, para los fines de la política país al respecto. Así utilizada, la perspectiva sistémica permite considerar la educación superior como un subsistema del sistema social chileno, y caracterizar el conjunto de relaciones dinámicas con otros subsistemas societales como el económico, el político, el cultural (por ejemplo el familiar), etc.

heterogeneidad de ofertas formativas –en tanto multiplicidad de formas de propiedad, misiones institucionales, orientaciones de los programas de estas instituciones–, y 2) una diversificación vertical debido a la formación de instituciones educativas de distinto nivel, en correspondencia con la división social del trabajo y sus requerimientos de certificaciones diversas –en términos de niveles de especialización y de intensidad formativa–. Esta complejidad de los sistemas de educación superior afecta de modo simultáneo a la sociedad civil (o mercado del trabajo) y a las políticas estatales. En el caso de la sociedad civil, los sujetos se ven cada vez más orientados a hacerse de nuevas habilidades y competencias para desempeñarse en la economía, las que deben ser provistas por un sistema formativo adecuado a dichos requerimientos, y deben conducirse bajo un marco relativamente transparente –esto es, no distorsionado– de expectativas profesionales y laborales. Del lado de la política pública, los países deben hacer frente a los desafíos de integración y de competitividad global por la vía de reformas, ajustes y adecuaciones tanto de los objetivos a ser cumplidos por el sistema de educación superior, como de su arquitectura y sus funciones principales.

En este sentido y coincidiendo con José Joaquín Brunner, podemos considerar la "economía política" de los sistemas de educación superior por medio del *Triángulo de Clark*², en que figuran tres fuerzas estructurantes del campo de educación postsecundaria: 1) los Estados y gobiernos, 2) los agentes institucionales, es decir, las instituciones de educación superior, y 3) los mercados, entendidos como el espacio del juego de ofertas y demandas por certificaciones. En el mismo trabajo se indica el grado en que el chileno corresponde a un sistema de alto privatismo, es decir, gobernado principalmente (pero nunca de modo exclusivo) por los mercados, en alguna medida comparable con los sistemas del Reino Unido, Holanda, Japón, República de Corea o Brasil, pero que supera a todos estos países en la proporción del gasto privado (familiar) en educación. Comparado con el concierto internacional, las principales tendencias contemporáneas de este tipo de sistemas consiste, primero, en una "expansión segmentada" del mercado, producto de la explosión en la creación de vacantes, de programas y de sedes formativas, y segundo en la "estratificación escalonada" del mercado, en virtud de niveles diferenciados de selectividad académica y social (2010: 25-6).

Todos estos antecedentes son relevantes por cuanto la literatura internacional se refiere a estos sistemas altamente privatizados como "capaces de auto regularse". Esto es, de formar estructuras emergentes, sistemas organizados y coordinados sin la necesidad de mucha planificación *ex-ante*, capacidad que claramente no ha tenido el sistema chileno.

.....

2) Brunner (2010: 15ss). En este sentido, el citado trabajo continúa con el argumento planteado por el autor cuando señala que "La educación superior chilena se estructura y comporta, y debe por ende ser analizada, como un mercado, particularmente en torno a las dinámicas de segmentación regional, crecimiento institucional e intensa competencia por alumnos, recursos y prestigio, y a los efectos que sobre dichas dinámicas, producen las políticas gubernamentales." (2005: 119)

Por otro lado, el año 2000 el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad del Banco Mundial elaboró un documento titulado "La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas", donde se ofrecen algunos criterios de funcionamiento de los sistemas de educación superior para las naciones aún no desarrolladas. Estos criterios son, en apretada síntesis: 1) un marco suficiente de autonomía institucional debidamente supervisado por medio de mecanismos claros; 2) instancias básicas de cooperación y capacidad competitiva, ambas combinadas; 3) apertura creciente hacia los mercados del trabajo y hacia la sociedad civil; y 4) una organización basada en la "estratificación explícita", por medio de la cual las instituciones ponen en juego sus fortalezas y ventajas para satisfacer necesidades formativas (2000: 13). Para el Grupo Especial resulta evidente que los mercados no generan sistemas de estas características por sí solos; de hecho, el diagnóstico central entregado indica que el principal problema que sufren los países en desarrollo con sus sistemas de educación superior, es el buen ejercicio del poder o *governance*. Esto, como producto de las dificultades que los actores del sistema tienen para adecuar sus propias prácticas, dinámicas y posiciones estructurales en el escenario de las transformaciones mencionadas.

Dicho en otros términos, el incumplimiento parcial o total de los criterios mencionados sería entonces un efecto de estas dificultades de *governance*. Dificultades que se ven traducidas en incapacidades para promover políticas de Estado que ubiquen al sector terciario de la educación en correspondencia con las necesidades y objetivos puestos en la formación de capital humano, en la innovación y la productividad. Lo mismo sucede para el desarrollo de niveles avanzados de actividad científica y tecnológica (por el lado de los objetivos país) y en la satisfacción de las nuevas necesidades formativas de características flexibles y acumulativas, idea que se resume en el término "formación a lo largo de la vida" (*lifelong learning*).

Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes (que por lo demás es la que explícitamente decidió adoptar el **Foro Aequalis**), todo lo anterior resulta doblemente preocupante cuando se hace ver que en Chile concurren, como tendencias, la explosión de cobertura que alcanza hoy a un nuevo sujeto estudiantil, con características distintas a los tradicionales, y la alta proporción de gasto familiar que financia la matrícula total del sistema. Así, este "nuevo estudiantado" se caracteriza por ser primera generación en ingresar a la educación postsecundaria y, por ende, sus volúmenes de capital (económico, social, cultural) suelen ser menores a los de un estudiante "clásico". Todo esto, en el escenario de un marco formativo aún no del todo adaptado a las necesidades (especialmente, a las insuficiencias formativas) previas con que estos alumnos llegan. Resulta entonces que las inadecuaciones del sistema educacional muchas veces terminan por expulsar a parte de este alumnado, con todo lo que ello implica en términos económicos (alto endeudamiento familiar) y de conformación de barreras psicológicas frente al aprendizaje³.

Puestos estos elementos al debate, la OECD reconoce los avances logrados durante las

3) Véase especialmente Castillo & Cabezas (2010: 43-76).

últimas décadas en la materia: "Se puede decir que el sistema de educación superior chileno ha negociado los desafíos de expansión con éxito razonable. Ahora debe enfrentar los problemas más difíciles y fundamentales que le impiden ser reconocido como un sistema de calidad de clase mundial" (2009: 11). Se propone en consecuencia avanzar hacia una "segunda generación de reformas" para el área, agrupando los principales problemas a ser abordados en los siguientes ejes:

- a. Desigualdades en el acceso y segmentación de las instituciones;
- b. Currículos inflexibles y métodos anticuados de enseñanza-aprendizaje, junto a programas demasiado extensos;
- c. Prácticas retrógradas de financiamiento para las instituciones;
- d. Insuficiencias de enfoque y financiamiento para el sistema de investigación;
- e. Deficiencias en los sistemas de información y falta de cultura de rendición de cuentas (*accountability*).

Todos estos problemas afectan de modo importante la equidad, la calidad y la relevancia de la formación postsecundaria desarrollada en nuestro país (OECD, 2009: 12-4).

En resumen, la pregunta que actúa como telón de fondo en el desarrollo de los problemas mencionados dice relación con el tipo de sociedad que la educación superior chilena está contribuyendo a crear. Sabemos que no es la misma sociedad que hace treinta o cuarenta años, pero viene resultando evidente que aún no se elaboran parámetros suficientes para proyectar un sistema deseable para un Chile deseable. La educación superior constituye una gran palanca de movilidad social, por el impacto económico de las certificaciones y cualificaciones y por la promoción de una cultura del mérito y del desempeño en condiciones de igualdad. Y aún más: se debe considerar profundamente lo señalado por el Grupo Especial acerca de que la educación superior no sólo forma profesionales y técnicos (capital humano), sino que también prepara a la capa más ilustrada de la ciudadanía de un país, la que se verá enfrentada de algún modo a la toma de decisiones en materias de interés nacional, tanto en los campos de la ciencia y el pensamiento razonado, como en el de la promoción y mantenimiento de valores democráticos (2009: 49). Si los sistemas de educación superior juegan también estos roles de movilidad social y de razonamiento crítico, es menester preguntar a sus instituciones y actores en qué medida se hacen cargo de ellos.

LA CARTOGRAFÍA PROPUESTA EN LOS ESTUDIOS

Un aspecto destacable del libro refiere a la juventud de los investigadores que comprometieron sus puntos de vista y sus experticias teóricas y metodológicas. Uno de los desafíos más grandes que tuvimos que asumir tempranamente como **Foro Aequalis** tuvo que ver con la poca cantidad de personas capaces de levantar propuestas reales de mejoras a la educación superior. Felizmente, este temor resultó infundado, dada la calidad de los avances de nuestras diversas instancias de discusión acerca de diagnósticos y propuestas en los principales niveles de análisis del sistema (equidad en el acceso, formación y logro; aseguramiento de la calidad; estructura de títulos y grados y marco regulatorio asociado;

articulación y movilidad del sistema; institucionalidad y financiamiento). Asimismo, lo anterior se manifiesta en el hecho que este grupo de jóvenes analistas arrojan nuevas interrogantes sobre aspectos claves de nuestra educación superior y sobre el rol que está jugando en la formación de la sociedad.

Tal vez, esta condición novel es la que explica el atrevimiento metodológico e interpretativo que caracteriza los dos estudios. En el primero de estos planos, el metodológico, se destaca el considerable esfuerzo por integrar las diversas fuentes de datos existentes, cuestión impensable hace algunos años dado el recelo de los organismos y de los analistas involucrados. En ese sentido, el **Foro Aequalis** agradece la voluntad de los organismos que pusieron a disposición de nuestros analistas sus bases de datos.

En lo que respecta al plano interpretativo, las dos investigaciones comparten rasgos comunes en virtud de su carácter novedoso, osado y provocativo. La primera de ellas fue conducida por Rodrigo Torres (CNED) y María Elisa Zenteno (CINDA) y se titula "El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características". En este trabajo, se caracteriza el sistema de educación superior chileno en base a una novedosa tipología, la que permite contar con una radiografía actualizada de sus principales problemas. Dada la escasez de literatura actual que se atreva a superar las tradicionales tipologías de universidades (por ejemplo, según su pertenencia o no al Consejo de Rectores), este estudio es pionero en avanzar hacia propuestas de nuevas categorías para un sistema que, durante las últimas décadas, ha experimentado una enorme diversificación tanto vertical como horizontal, y que requiere de distinciones y segmentaciones basadas en criterios de mayor alcance. De este modo, el estudio se centra en las funciones institucionales (más que en la nomenclatura jurídico-administrativa) como criterios de tipologización: niveles de selectividad, de investigación, de acreditación, de retención de matrícula, de retardos en la titulación, de autonomía institucional, de especialización de su oferta y de tamaño (matrícula) de las instituciones. El trabajo con las bases de datos disponibles entregó a los analistas las variables más discriminantes en la conformación de grupos de instituciones y, sin duda, podrían haber otras que debieran ser incorporadas (este es, justamente, uno de los desafíos abiertos por estos ejercicios).

El estudio de Torres y Zenteno abre una serie de preguntas relacionadas con las formas que han asumido los procesos de "estratificación escalonada" del sistema y del tipo de instituciones que lo componen, esto es, con las principales funciones de la oferta educativa. Una de ellas es la pregunta relativa a la eficiencia en la formación, dada la evidencia que muestra un importante diferencial de titulación oportuna en la comparación entre las universidades no selectivas de tamaño mayor, con un retardo promedio en la titulación de un año, y las universidades selectivas de y con investigación, con más de dos años de retardo. Otra, se remite a los problemas de retención de alumnos mostrados por algunos tipos de institutos profesionales y centros de formación técnica. En este plano, la clasificación contribuye a abrir la discusión acerca de los factores institucionales que explican las diferencias de calidad entre los profesionales que están egresando del sistema, así como

la urgencia de dar al problema un enfoque que incorpore la dimensión comparativa entre carreras similares de distintas instituciones.

Una segunda línea de reflexiones se refiere al grado de concentración de la matrícula que se advierte entre los institutos profesionales y centros de formación técnica, donde las instituciones de tamaño mayor y alto nivel de acreditación asumen respectivamente el 64% y 58% de la matrícula, además de ser las que más explican el crecimiento del sector. La concentración se asocia también a la falta de información oportuna y de calidad. Finalmente, cabe preguntarse acerca de la pertinencia de la tipología escogida en virtud de su capacidad para motivar criterios que orienten la política pública hacia el sector, dado que el objetivo de la segmentación no consiste en la elaboración de rankings o de instrumentos similares, sino más bien radiografiar la actual diversificación de la oferta educativa.

La segunda investigación de este volumen fue realizada por Víctor Orellana (CIES, Departamento de Sociología de la Universidad de Chile) y se titula "Nuevos Estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior". En ella se propone una novedosa aproximación a la estratificación de la demanda que se produce en la actualidad. Desde una perspectiva integrada que abarca los aspectos económicos, sociales y culturales de este estudiantado, el análisis produce un mapeo general de los rasgos que caracterizan las trayectorias educacionales y concluye con un panorama descriptivo de las formas de segmentación intra e inter institucionales que adoptan los estudiantes en la actualidad. Dado que el estudio integra y pone en perspectiva las distintas formas de capitales (económico, social, cultural) que son "heredados" por los estudiantes desde su familia y su socialización primaria, resulta interesante mostrar las "trayectorias" de estos estudiantes a la luz de la utilización de estos capitales en términos de las posiciones estructurales que logran alcanzar, así como también de las disposiciones subjetivas con que lo hacen. En este plano, se podría evaluar la racionalidad de las estrategias que guían los comportamientos de los distintos segmentos del alumnado y proyectar algunas de sus consecuencias culturales.

La hipótesis conductora de este estudio establece que las variables explicativas del éxito en la inserción al sistema educacional terciario no son las mismas para los distintos segmentos de ingresos de la población. Por consiguiente, estamos en presencia de una expansión diversificada de la matrícula del sistema que no es lineal ni transversal a la estructura social del país. En efecto, el estudio muestra que el crecimiento de la matrícula se realiza sucesivamente para cada quintil de ingreso, y que los quintiles más bajos intensifican el alza de su crecimiento sólo cuando el segmento precedente alcanza un "punto de saturación" en su cobertura absoluta⁴. El estudio responde entonces a precisar las características de la "expansión segmentada" en nuestro país.

Otra de las reflexiones que abre el debate tiene que ver con la pregunta acerca de si la educación superior chilena está sirviendo efectivamente para brindar movilidad social y,

4) Esto es lo que Brunner (2010: 28) denomina "efecto cascada" producido por el nivel de selectividad (académica y social) de la matrícula, donde el efecto consiste en la progresiva concentración de la matrícula nueva en el torrente al final de la cascada.

de este modo, contribuir a superar las profundas desigualdades distributivas del país, o más bien las está replicando y reproduciendo; si la respuesta es la segunda, estaríamos en presencia de un sistema altamente problemático en términos de equidad, calidad y pertinencia. Y más aún: al vincular esta pregunta con el análisis de la combinación de capitales económicos, sociales y culturales propio de la matrícula nueva y con la tipología institucional, el autor se cuestiona si la actual dinámica no está produciendo una homogeneización del estudiantado en las nuevas instituciones del sistema, donde alumnos de orígenes y capitales similares ingresan a instituciones similares, conformando trayectorias similares y, en consecuencia, asegurando posiciones similares en la estructura ocupacional.

El problema no radica en que a un conjunto de capitales heredados le corresponda un determinado haz de trayectorias probables (cuestión que por lo demás es una suerte de constante sociológica), sino en una cierta "clausura estructural" para que esto tienda a ser así y no de otro modo. Las implicancias de esta clausura radican en el debilitamiento del principio de universalidad que históricamente ha orientado a las universidades. Éste es un efecto de inquietantes consecuencias para la producción cultural del país, y excede con creces los problemas del retorno privado por cursar estudios superiores, así como en el tipo de fisonomía social que produce al dar origen a un segmento medio-alto estratificado *a priori*.

Como vemos, se trata de reflexiones pertinentes y refrescantes, no solo para responder algunas de nuestras principales inquietudes sino, como se decía anteriormente, para clarificar mejor cuánto falta por conocer de esta nueva realidad que se ha ido formando como sistema de educación superior.

Capítulo 1

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR una mirada a las instituciones y sus características

Rodrigo Torres Núñez
María Elisa Zenteno Villa



INTRODUCCIÓN

MOTIVACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El presente estudio busca desarrollar una clasificación de las instituciones de educación superior que ayude a comprender de mejor manera los fenómenos que hoy ocurren en el sistema. A partir de dicho ejercicio, se pretende elaborar una radiografía de la educación superior que, sobre una base estadística, dé cuenta de las características distintivas de cada uno de los tipos institucionales.

Cabe enfatizar desde un comienzo que ni la clasificación en general, ni ninguna de las variables consideradas, pretenden constituir un ranking que establezca jerarquías entre las instituciones. Por el contrario, el ordenamiento vertical que indica un ranking resulta excesivamente simplista para los objetivos planteados en este estudio, los cuales hablan de explicitar la amplia diversidad existente en el sistema chileno de educación superior.

Por otra parte, es sabido que toda clasificación se realiza en base a ciertos atributos que son considerados significativos por parte de los autores; sin embargo, siempre es posible cuestionar dichas elecciones, y desde otras perspectivas priorizar variables diferentes. Dicho replanteamiento llevaría forzosamente a generar una clasificación distinta. En el caso de las universidades, por ejemplo, se realizó una clasificación desde el punto de vista del tipo de público al que atienden (lo que se ve reflejado en su nivel de selectividad), criterio que se complementa con la distinción de la función primaria de cada institución, sea ésta la de investigación o la docencia.

La clasificación se realizó por separado para las universidades, para los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Cada tipo institucional fue abordado de distinta manera y con criterios diferentes, dependiendo de sus características particulares; abordamos la lógica de selección de las variables más adelante.

RELEVANCIA

El motivo que impulsa este trabajo estriba en las dificultades para comprender el actual sistema de educación superior en Chile a partir de la distinción histórica entre universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y universidades privadas por una parte, e institutos profesionales y centros de formación técnica por la otra, en tanto categorías de análisis. Esta gruesa división resulta extremadamente simplista a la hora de estudiar el sistema, especialmente cuando se observa desde la perspectiva de la generación de políticas públicas para la educación superior. Las instituciones tienen características internas que las hacen diferentes unas a otras, y esta distinción no se explica únicamente por su condición de propiedad, sino también por su tamaño, el tipo de programas que ofrecen, el carácter de los estudiantes que educan –en cuanto a su origen socioeconómico, al colegio en el que estudiaron, la familia de la que proceden, las expectativas que tienen del

mercado laboral, etcétera–, la misión y visión que las define –o el rol que buscan tener en la sociedad–, los mecanismos a través de los que financian su quehacer, y los resultados académicos que obtienen, entre otros temas. Esto quiere decir que las distinciones público – privado y universidad – instituto profesional – centro de formación técnica, ya no son del todo útiles para comprender las diferencias existentes entre las instituciones de educación superior chilenas.

La constatación de este hecho vuelve tremendamente relevante la búsqueda de nuevas formas de observar e interpretar este sistema, ya que resulta necesaria una nueva manera de dar cuenta de su diversidad.

Ciertamente, el camino elegido para elaborar este estudio no es el único posible y, por ende, puede ser cuestionado; aún así, esta investigación pretende ser un aporte al debate en torno a la educación superior en Chile en la actualidad, presentando un ordenamiento que contribuya a caracterizar estas instituciones e identificar sus puntos de encuentro y sus diferencias. La posición que ocupa la educación superior en el desarrollo cultural, económico y político del país, así como en las expectativas de movilidad social y de superación personal de los individuos, le otorga un alto grado de relevancia al debate de las políticas públicas en esta área, y por ello este estudio se alinea con los demás esfuerzos que apuntan en la misma dirección.

I. ANTECEDENTES

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS: CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS

Hasta la década de los '80, el sistema de educación superior chileno estaba conformado por ocho universidades, dos de las cuales eran públicas y seis privadas, y todas contaban con financiamiento público. En términos generales, aquel podía caracterizarse como un sistema bastante homogéneo, donde las universidades desarrollaban funciones de docencia, investigación y extensión; por otra parte, el acceso a estas entidades era altamente selectivo, atendiendo mayoritariamente a los alumnos más calificados de su generación, mientras que las instituciones contaban con un cuerpo de profesores que exhibía altas calificaciones académicas (Lemaitre, 2005).

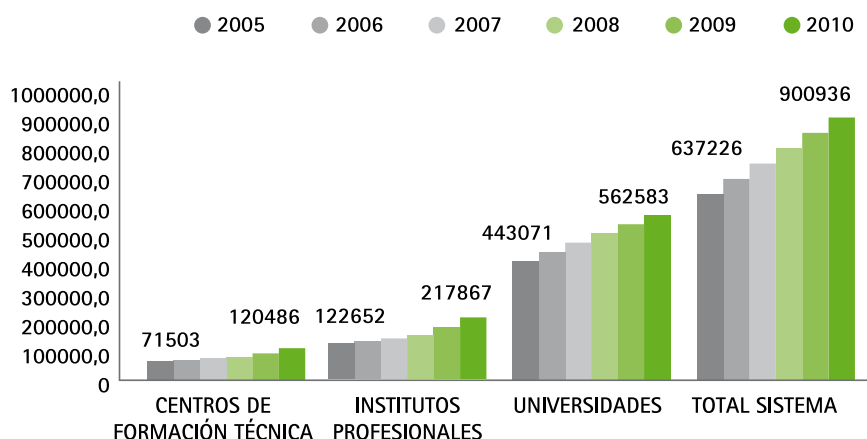
Con la Reforma Educacional de 1981 esta situación cambió, dando paso a un nuevo sistema caracterizado por la privatización y la expansión desregulada: se crearon nuevas universidades estatales a partir de las sedes regionales de instituciones que ya existían, se produjo una gran diversificación horizontal a través de la incorporación de nuevas instituciones privadas al sistema, y también se desarrolló una diversificación vertical, consolidándose un sistema con universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

A partir del año 1990, cuando Chile retoma la senda democrática, la educación superior entró en un período de expansión en el que se diversificó la población estudiantil: aumentó la matrícula a 395 mil alumnos en 1998, alcanzando una cobertura del 30% de la cohorte, en que las universidades pasaron de tener 112 mil a 245 mil alumnos (un crecimiento del 100%), con la particularidad de que el segmento público del sistema frenó su crecimiento, manteniéndose en los 113 mil alumnos. Por otra parte, entre 1995 y 2003 se produce una segunda ola de expansión, en la que los rasgos principales fueron el aumento de instituciones privadas que logran la autonomía, el crecimiento de la matrícula en las mismas, y la apertura de sedes y programas especiales. Con todo esto, aumenta la competencia por los estudiantes y, por otra parte, se produce una marcada segmentación en el sistema (Lemaitre, 2005).

La primera década del milenio se caracterizó a su vez por la estabilización del número de instituciones, las que no variaron en número pero sí se diversificaron en cuanto a su tipo y función. Tal como se venía dando en los años anteriores, la matrícula se concentró en las instituciones privadas, y la masificación trajo como consecuencia una mayor heterogeneidad en el estudiantado. Ahora bien, también se observaron importantes transformaciones en el rol del Estado, debido a algunos cambios legislativos que otorgaron al sector público mayores herramientas de control para el aseguramiento de la calidad, además de cambios en el sistema de financiamiento.

En la actualidad, el sistema se compone de 900 mil alumnos al 2010, los que se distribuyen en 58 universidades (con 562 mil estudiantes), 44 institutos profesionales (con 218 mil estudiantes), y 73 centros de formación técnica (con 120 mil estudiantes) (CNED, 2011).

Gráfico 1. MATRÍCULA TOTAL DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005-2010)



Fuente: INDICES-CNED.

Como se observa en este breve recuento, la situación de la educación superior en Chile ha variado significativamente en los últimos treinta años, y el escenario actual se presenta complejo y altamente diversificado. Esta diversidad se explica, entre otras razones, por el número y tipo de instituciones que lo componen, y por los niveles de cobertura que ha alcanzado, pasando de ser un sistema altamente selectivo a uno que podemos denominar como masivo o de ingreso universal (sobre el 45% de la cohorte al año 2010), lo que trae como consecuencia una alta heterogeneidad de la población estudiantil y genera nuevos desafíos a las instituciones.

Como se señaló previamente, las instituciones actualmente difieren entre sí respecto a una serie de factores como son: el momento histórico en que fueron creadas, sus formas de organización interna, su localización geográfica, su tamaño, sus formas de propiedad, sus niveles de acreditación, las funciones que desarrollan, sus niveles de selectividad, las características y necesidades de sus estudiantes, la composición de su cuerpo docente, etc. No obstante esta diversidad, las políticas educacionales que se han implementado en el último tiempo han sido bastante homogéneas, orientándose en la mayoría de los casos sólo a las instituciones públicas y/o tradicionales, lo cual, si se analiza en función de resultados y de la actual distribución de la matrícula, parece no ser suficiente.

2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES: TIPOLOGÍAS PREVIAS

La estrategia que propone el presente estudio para dar cuenta de su objetivo (mejorar la comprensión del actual sistema de educación superior en Chile) se aborda a través de la clasificación de las instituciones en tipologías. La construcción de tipologías implica agrupar casos –en esta ocasión universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica– de forma tal de construir grupos que sean relativamente homogéneos internamente y diferentes entre sí. Como se señalaba previamente, la elaboración de tipologías constituye un aporte a la reflexión en torno a la educación superior dado que, en la actualidad, la heterogeneidad es la principal característica de dicho sistema. Las tipologías permiten identificar con mayor claridad cuáles son las características o variables que generan diferencias entre las instituciones.

Algunos estudios anteriores han hecho significativos aportes en este plano, identificando tanto las dimensiones en las que las instituciones tienden a diferenciarse en la actualidad como los grupos o tipologías que se construyen a partir de dichas variables. Desde la primera perspectiva, una de las publicaciones que sintetiza más claramente los aspectos a partir de los cuales los sistemas y sus instituciones se diferencian es el informe "Educación Superior en Iberoamérica" publicado por CINDA, el que señala los principales elementos sobre los que construye dicha diferenciación. Entre ellos, destacan el carácter del sistema nacional (número y tipo de instituciones, sectores público y privado, niveles de formación), las trayectorias institucionales, las diferencias programáticas (grados y títulos expedidos), las modalidades de provisión, la reputación, la composición social y la cultura organizacional de las instituciones, entre otros elementos (CINDA, 2007: 79).

Estas dimensiones se refieren tanto a aspectos concretos –fácilmente medibles u observables– del quehacer universitario, como a otros de carácter más abstracto o complejo, que contemplan la evolución histórica de las instituciones e involucran a los sujetos que las componen. Ahora bien, es posible traducir estos aspectos en variables delimitadas y medibles, como lo hacen los autores del informe “Guiar el mercado” (Brunner y otros, 2005) quienes, luego de un acabado análisis del mercado de las universidades en Chile, concluyen que lo que genera las principales diferencias entre ellas es:

- El tipo de universidad según su estatuto legal e institucional
- El tamaño, medido por su matrícula total
- La cobertura de áreas profesionales, según el número de éstas en que se ofrecen carreras de pregrado
- La selectividad, medida por el porcentaje de alumnos top sobre su matrícula nueva de pregrado
- La densidad de conocimiento, medida por un índice que refleja la capacidad relativa de cada institución en el ámbito de la producción y transmisión del conocimiento avanzado
- La misión declarada por las instituciones
- El mercado regional de pertenencia
- El prestigio de las instituciones según los últimos estudios de medición.

Como resultado del cruce de estas variables, los autores elaboran una tipología de universidades que cuenta con los siguientes grupos:

- i. Universidades con liderazgo académico internacionalizado
- ii. Universidades públicas con proyección nacional
- iii. Universidades privadas con liderazgo selectivo
- iv. Universidades estatales metropolitanas especializadas
- v. Universidades regionales menos selectivas
- vi. Universidades privadas con selectividad media baja
- vii. Universidades públicas y privadas con baja selectividad
- viii. Universidades privadas no selectivas.

Pese a que esta clasificación ha recibido algunas críticas atingentes (Bernasconi, 2006), constituye una interesante aproximación al tema. Sin embargo, dicha clasificación presenta un problema práctico al no plantear categorías excluyentes –una institución podría eventualmente pertenecer a más de una categoría a la vez, siendo por ejemplo privada con liderazgo, selectiva, y regional–, dificultad que busca resolverse con la clasificación que se formula a continuación. Por otra parte, se consideró necesario ampliar la tipología más allá de las universidades, incluyendo también a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica.

Antes de presentar las tipologías elaboradas para las distintas instituciones, cabe hacer una última precisión. El proceso a través del cual se seleccionaron los criterios y variables

que construyen las tipologías es de carácter inductivo; esto quiere decir que, a partir de la observación del comportamiento de las variables en la realidad estudiada –en este caso, el sistema de educación superior–, se identifican las dimensiones que efectivamente presentan variaciones significativas entre las instituciones, y se seleccionan de forma tal de obtener grupos diferenciados empíricamente. Esta aproximación resulta ser adecuada sobre todo en este caso, en que el sistema ha sufrido profundos cambios en los últimos años (por lo que se genera la necesidad de profundizar en su descripción) y en que la información estadística de la que se dispone es acotada. Por ello, en vez de anteponer como criterio(s) determinante(s) la consideración de ciertas variables específicas –como podría hacerse utilizando los estudios previos a modo de guía–, se optó por observar el comportamiento de una gran variedad de atributos, y seleccionar los que generaran diferencias más claras para realizar el agrupamiento. Las tipologías que se presentan a continuación son el resultado de este procedimiento.

II. UNA PROPUESTA DE TIPOLOGÍA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. UNIVERSIDADES

Según la información publicada por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), actualmente existen en Chile 60 universidades, de las cuales 35 son privadas (creadas con posterioridad a la reforma de 1980) y 25 pertenecen al CRUCH. De estas últimas, 16 son de propiedad estatal y 9 son privadas con aporte estatal. Este es el universo sobre el cual se realizaron los análisis conducentes a la elaboración de una tipología de universidades, la que se presenta en este apartado.

1.1. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

A partir del análisis de la información estadística disponible, se identificaron las variables e indicadores que más claramente generan tipologías de universidades, es decir, las que agruparan instituciones similares entre sí, y que evidenciaran distancia entre éstas y los demás grupos. A partir de esta observación, se formuló una estructura de diferenciación que cuenta con dos niveles: uno que establece agrupamientos a nivel general, cuyas variables fueron llamadas "criterios primarios de clasificación" (i); y otra, que muestra diferencias a nivel más localizado, es decir, generando subcategorías al interior de los grupos ya conformados, con "criterios secundarios de clasificación" (ii).

i. Criterios primarios de clasificación

Selectividad

El primer criterio que genera segmentaciones entre universidades es su nivel de selectividad. A pesar de que este fenómeno puede ser abordado desde diversos puntos de vista

dependiendo del enfoque asumido, ya que existe selectividad económica, social, de culto, etc., en este caso se hace referencia a la selectividad académica al momento de ingresar a la universidad, para lo cual se utiliza el promedio del puntaje PSU de sus estudiantes de primer año.

En este sentido, se entenderá por universidades selectivas a las instituciones cuyos estudiantes matriculados en primer año tengan un promedio PSU igual o superior a 550 puntos. Utilizando los datos de ingreso del año 2010, este criterio genera dos grandes grupos, uno con 27 universidades selectivas, y otro con 31 universidades no selectivas.

Principal función institucional

El segundo criterio considerado fue la principal función a la cual la universidad orienta su quehacer, en el entendido de que las universidades tradicionalmente han desarrollado tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. Debido a la imposibilidad actual de medir rigurosa y comparativamente las actividades de extensión (dada la escasa información disponible), la consideración de este criterio se centró en investigación y docencia; ahora bien, asumiendo que todas las instituciones del sistema desarrollan docencia de pregrado, el análisis se concentró en variables asociadas a la investigación.

La forma en que se midió el nivel de investigación fue combinando distintas variables, en las que se cuentan la cantidad de publicaciones ISI (*Institute for Scientific Information*) realizadas en el último año, la cantidad de programas de doctorado que ofrece, el número de proyectos FONDECYT regular adjudicados en el último año, y la cantidad de dinero otorgado a través de dichos proyectos en los últimos tres años. De esta manera, se generaron tres subcategorías entre las universidades orientadas a la investigación:

- Universidades de investigación: tienen sobre 250 publicaciones ISI el año 2009, y al menos una por cada cinco alumnos de posgrado; ofrecen al menos cinco programas de doctorado; obtuvieron al menos 20 proyectos FONDECYT regular en 2010, con más de 1.000 millones de pesos promedio en el mismo programa en los últimos tres años.
- Universidades con investigación: cuentan con 100 a 250 publicaciones ISI en 2009, al menos una por cada diez alumnos de posgrado; ofrecen al menos un programa de doctorado; se adjudicaron al menos cinco proyectos FONDECYT regular en 2010, con más de 250 millones de pesos en los últimos tres años.
- Universidades esencialmente docentes con investigación: muestran al menos 30 publicaciones ISI el año 2009, y al menos un programa de doctorado; cuentan con al menos tres proyectos FONDECYT regular en 2010, y sobre 100 millones de pesos en el mismo programa en los últimos tres años.

Por último, cabe destacar el hecho que todas las subcategorías de universidades que están orientadas a la investigación forman parte del grupo de universidades selectivas.

ii. Criterios secundarios de clasificación

En función de precisar aún más las diferencias entre las instituciones, y así visualizar con mayor detalle los elementos que las distinguen, se han incorporado parcialmente otros criterios al análisis. Esto quiere decir que dichos criterios son considerados exclusivamente para generar subgrupos dentro de las categorías ya establecidas, por lo que no se aplican en todos los niveles.

Específicamente, los criterios secundarios de clasificación son observados en el segmento de las universidades no selectivas y docentes, categoría que reúne a más de la mitad de las instituciones del país. La alta concentración en este grupo dificulta la diferenciación de las universidades que lo integran, por lo que es necesario incluir otros factores que las distingan entre sí.

Tamaño

La primera variable que se utiliza como criterio secundario de clasificación es el tamaño de las universidades, medido en términos de su matrícula⁵. La forma en que se delimitaron los grupos a partir del uso de esta variable, fue considerando como instituciones de tamaño mayor las que tienen más de 15 mil alumnos, y de tamaño menor las que cuentan con menos de esa cantidad. La aplicación de este criterio generó dos subgrupos, uno con 25 universidades (de tamaño menor) y otro con seis (de tamaño mayor).

Acreditación

Una última variable incluida como criterio secundario es el nivel de acreditación institucional que ostentan las universidades en la actualidad⁶. La incorporación de este criterio consideró la división de las instituciones de tamaño menor (25) en dos grupos según su nivel de acreditación: uno de nivel alto o medio (con tres o más años de acreditación institucional), y otro de nivel bajo (con dos o menos años de acreditación, o bien sin acreditación). Así, en el primer subgrupo quedarían ubicadas trece instituciones, y en el segundo doce instituciones.

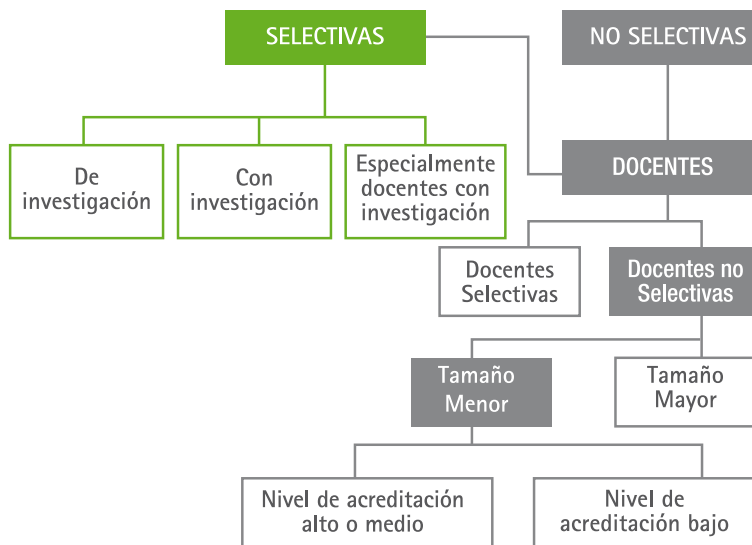
1.2. Mapa de clasificación de universidades

A continuación se presenta de forma gráfica la aplicación de criterios primarios y secundarios que se presentó en este apartado, de forma tal de representar con mayor claridad los grupos de instituciones que conforman la tipología de universidades. *(Ver gráfico 2, p.22)*

5 Fuente: SIES-MINEDUC, año 2010.

6 Este dato fue obtenido considerando como fecha de corte el 14 de diciembre del año 2010. Fuente: SIES-MINEDUC.

Gráfico 2. MAPA DE CLASIFICACIÓN DE UNIVERSIDADES



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Resultados generales

Los resultados en términos de instituciones por grupo según los criterios anteriormente señalados se detallan a continuación.

UNIVERSIDADES SELECTIVAS

Universidades de Investigación (5)

- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Universidad Austral de Chile
- Universidad de Chile
- Universidad de Concepción
- Universidad de Santiago de Chile

Universidades con Investigación Selectivas (6)

- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad Técnica Federico Santa María
- Universidad Católica del Norte
- Universidad de La Frontera
- Universidad de Talca
- Universidad de Valparaíso

Universidades Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas (6)

- Universidad de Antofagasta
- Universidad Adolfo Ibáñez
- Universidad de Los Andes
- Universidad del Biobío
- Universidad Diego Portales
- Universidad Nacional Andrés Bello

Universidades Docentes Selectivas (10)

- Universidad Alberto Hurtado
- Universidad de Tarapacá
- Universidad Católica del Maule
- Universidad de La Serena
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- Universidad del Desarrollo
- Universidad Finis Terrae
- Universidad Mayor
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Universidad Tecnológica Metropolitana

UNIVERSIDADES NO SELECTIVAS

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto (13)

- Universidad Católica de Temuco
- Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez
- Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Universidad Central de Chile
- Universidad Academia de Humanismo Cristiano
- Universidad Bernardo O'Higgins
- Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC
- Universidad de Atacama
- Universidad de Los Lagos
- Universidad de Magallanes
- Universidad de Viña del Mar
- Universidad del Pacífico
- Universidad Gabriela Mistral

Universidades Docentes No Selectivas de Tamaño Menor y Nivel de Acreditación Bajo (12)

- Universidad Adventista de Chile
- Universidad Arturo Prat
- Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS
- Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, UNICIT
- Universidad Internacional SEK
- Universidad UCINF
- Universidad Pedro de Valdivia
- Universidad Bolivariana
- Universidad de Aconcagua
- Universidad La República
- Universidad Los Leones
- Universidad Miguel de Cervantes

Universidades Docentes No Selectivas de Tamaño Mayor (6)

- Universidad Autónoma de Chile
- Universidad de Las Américas
- Universidad del Mar
- Universidad San Sebastián
- Universidad Santo Tomás
- Universidad Tecnológica de Chile INACAP

1.4. Resultados por tipo de institución según variables de selección

Una vez hecha la clasificación en base a los criterios antes señalados, se procedió a caracterizar a los distintos tipos institucionales en sus variables relacionadas y otras variables de interés, a saber: niveles de matrícula y crecimiento en los últimos cinco años según tipo de títulos ofrecidos en programas de pregrado y áreas del conocimiento en que presentan matrícula; selectividad de estudiantes en base a promedios en la PSU y aranceles de sus carreras técnicas y profesionales⁷; nivel y áreas de acreditación institucional, características del cuerpo docente; niveles de deserción del estudiantado; duración promedio de los programas de estudio y características socioeconómicas de los estudiantes, entre otros.

A continuación se presenta una breve caracterización por tipo institucional para dichas variables, la cual posteriormente se desarrolla con mayor detalle al realizar la comparación entre los distintos grupos.

⁷ Si bien parece discutible incorporar el costo de arancel como una variable de selectividad, en la práctica los aranceles determinan fuertemente las características socioeconómicas de los estudiantes y su posibilidad de acceso a ciertas instituciones, en especial a aquellas de carácter privado y no pertenecientes al CRUCH. Lo anterior se desprende largamente de los análisis que se detallan a continuación.

1.4.1. Universidades selectivas

Universidades de investigación

Este grupo está conformado por seis universidades. Respecto a su origen, todas forman parte de lo que usualmente conocemos como instituciones "tradicionales" fundadas previo a la reforma de los '80. En relación a los criterios de análisis utilizados para la selección, podemos decir que son instituciones que presentan un alto grado de selectividad de sus estudiantes, exhibiendo puntajes de ingreso al primer año que en promedio bordean los 644 puntos.

Respecto a las funciones institucionales que desarrollan, se trata del grupo de instituciones que presenta mayor grado de diferencias internas respecto del resto de los grupos o tipos de universidades, medida en función de la cantidad de proyectos FONDECYT adjudicados y recursos involucrados en ellos, en programas de doctorado y en número de publicaciones científicas.

Sobre el número de publicaciones tipo ISI, los datos muestran que la producción científica de las universidades de este grupo responde por el 65% del total nacional al año 2009, alcanzando un número aproximado promedio de 740 publicaciones ISI por institución en el año 2010, con una alta variabilidad entre instituciones. Con relación a la adjudicación de fondos concursales FONDECYT, este tipo de instituciones presentan un promedio de 55 proyectos, lo que supera considerablemente al promedio nacional y al resto de los tipos institucionales.

Por otro lado, las instituciones de este grupo presentan un desarrollo significativo en la formación de posgrado, mostrando en promedio 20 programas de doctorado. En lo referente a la conformación de su cuerpo docente, el 47% de sus docentes tiene el grado de doctor y un 32% el de magister. Sus programas de pregrado son diurnos en su práctica totalidad, y cubren la mayoría de las áreas del conocimiento.

La matrícula de pregrado promedia los 20.527 alumnos por institución, lo que nos habla de instituciones de tamaño mayor y con una gran diversidad en su oferta académica. Respecto a los años de acreditación, son instituciones que han recibido una acreditación alta, que varía entre los seis y siete años en promedio, y que se han acreditado no solo en las áreas obligatorias de gestión institucional y docencia conducente a título, sino también han incorporado áreas electivas, preferentemente en docencia de posgrado e investigación.

En relación con las características del estudiantado, la mayor parte de los alumnos de estas instituciones provienen directamente de la educación media y de estratos socioeconómicos altos, aún cuando existe una proporción no menor de estudiantes pertenecientes a los quintiles I, II y III. Las carreras a las que asisten son de régimen diurno y del tipo profesional. La diversidad presente en la oferta de estas instituciones hace que prácticamente la totalidad de éstas muestren programas de estudios en todas las áreas del conocimiento⁸.

8) Según clasificación del sistema de información INDICES-CNED

En términos de costos, estas instituciones muestran aranceles superiores al promedio nacional. Los niveles de retención del estudiantado son mucho mayores a los del promedio nacional; no obstante lo anterior, la duración real promedio de sus programas hasta el egreso es superior al promedio de las universidades.

Universidades con investigación selectivas

Esta categoría la integran exclusivamente universidades selectivas regionales pertenecientes al CRUCH. Estas instituciones también presentan un alto grado de selectividad de sus estudiantes, con un promedio PSU de 605 puntos. Desarrollan investigación, pero en menor nivel que las universidades de investigación: tienen un promedio de 169 publicaciones ISI el año 2009. Respecto a la adjudicación de fondos concursables, el año 2010 estas instituciones se adjudicaron en promedio once proyectos FONDECYT regulares y cinco de iniciación.

Presentan una acreditación media o alta, generalmente entre los cuatro y cinco años, incorporando en promedio dos áreas electivas. La oferta académica se concentra en el pregrado, preferentemente en el área de tecnología y en modalidad diurna. No obstante lo anterior, muestran en promedio una alta diversidad en cuanto a áreas del conocimiento en que imparten programas. Asimismo, se observa un incipiente desarrollo del posgrado. Respecto a la composición de su cuerpo docente, al igual que en el grupo anterior presentan un cuerpo académico altamente calificado, en su mayoría con formación de posgrado (73%); donde el 38% cuenta con el grado de doctor.

En cuanto a su tamaño institucional, son instituciones de tamaño medio con una matrícula promedio de 11.664 estudiantes de pregrado al año 2010. Los estudiantes (quienes muestran una alta heterogeneidad en términos de nivel socioeconómico) ingresan de manera directa desde la educación media a carreras profesionales. Al igual que en el caso de las universidades de investigación, los niveles de retención son mucho mayores a los del promedio nacional, y el porcentaje de retardo en el egreso respecto de la duración teórica es superior al promedio de las universidades.

Universidades esencialmente docentes con investigación selectivas

En este grupo se combinan instituciones de carácter privado (cuatro universidades) y algunas pertenecientes al CRUCH (dos). Son instituciones selectivas, con un puntaje promedio que bordea los 600 puntos en la PSU. Realizan investigación de forma más bien incipiente, con 75 publicaciones ISI y seis proyectos FONDECYT en promedio. Su oferta académica se concentra principalmente en el pregrado en modalidad diurna.

En relación a las áreas del conocimiento en que imparten programas de estudio, muestran una oferta académica variada. En promedio presentan un tamaño institucional medio, con una matrícula de pregrado que bordea los 13 mil estudiantes (con una alta dispersión entre instituciones). Imparten programas de estudio en la mayor parte de las áreas del conocimiento, y sus estudiantes son principalmente de régimen diurno (93%).

La composición de su cuerpo docente presenta un grado significativo de docentes con formación de posgrados (73%), siendo estos preferentemente magister. Respecto a los años de acreditación, estas instituciones tienen una acreditación media a alta, que varía entre los cuatro y los seis años. Sus estudiantes pertenecen principalmente a los dos quintiles de mayores ingresos (77%). Sus niveles de retención de primer y segundo año son comparativamente altos (77% y 66% respectivamente)

Universidades docentes selectivas

Este grupo está constituido por diez instituciones, tanto privadas como públicas. Sus funciones institucionales se concentran principalmente en la docencia de pregrado, presentando un muy bajo desarrollo comparado de investigación con sólo 27 publicaciones ISI y dos proyectos FONDECYT regular. En promedio presentan un tamaño institucional medio a bajo, que bordea los 8 mil estudiantes por institución. Su planta docente tiene una composición heterogénea, con una mayor concentración de docentes con grado de magister y licenciados. Sus programas son principalmente diurnos. Respecto a los resultados de acreditación, tienen en promedio entre cuatro a cinco años de acreditación en las áreas obligatorias.

En relación con las características de los alumnos, éstos pertenecen en su mayoría a los quintiles cuatro y cinco (77%). En términos comparados muestran altas tasas de retención de primer y segundo año (79% y 66% respectivamente).

1.4.2. Universidades no selectivas

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio o alto

Esta categoría está conformada por 14 universidades, tanto privadas como pertenecientes al CRUCH. No presentan un nivel de investigación relevante (15 publicaciones ISI y menos de un proyecto FONDECYT por institución en 2009, en promedio). Son instituciones con una mayor heterogeneidad respecto a la composición de su cuerpo académico, presentando un 42% de sus docentes con formación de magister y un 38% con grado de licenciado.

En cuanto a la acreditación institucional, se encuentran entre los tres y los cuatro años, sin áreas adicionales. Su matrícula se concentra mayoritariamente en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, y una parte significativa de sus estudiantes estudian en régimen vespertino (18%). La matrícula de pregrado al año 2010 fue en promedio de 5.984 estudiantes, por lo que son instituciones comparativamente pequeñas. La composición del alumnado es heterogénea en términos socioeconómicos. Muestran tasas de retención de primer y segundo año de 78% y 60%, respectivamente.

Universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo

Las universidades de este grupo son mayoritariamente privadas, no poseen investigación y cuentan con un bajo nivel de acreditación institucional (entre uno y dos años). Sus docen-

tes son en su mayoría profesionales sin posgrado; tienen un bajo nivel de retención (40% al segundo año), y sus estudiantes ingresan principalmente desde el mundo del trabajo con una proporción muy relevante de estudiantes en régimen vespertino (41%). Los puntajes PSU son menores a los 500 puntos en promedio. Su matrícula se concentra en las áreas de Educación y Salud (50%). Son instituciones pequeñas: la matrícula total de pregrado para el año 2010 fue de aproximadamente 4.200 estudiantes en promedio.

Universidades docentes no selectivas de tamaño mayor

Este grupo está conformado exclusivamente por universidades privadas, las cuales no realizan investigación y cuentan en su mayoría con docentes profesionales sin posgrado. Tienen una proporción de matrícula vespertina considerable (alrededor del 20%), y muestran oferta en la mayor parte de las áreas del conocimiento.

Tabla 1. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	SELECTIVIDAD		INVESTIGACIÓN			TAMAÑO	ACREDITACIÓN
	Promedio PSU (estudiantes de 1er año 2010)	Publicaciones ISI promedio (año 2009)	Num promedio Proyectos FONDECYT (año 2010)	Monto promedio FONDECYT (período 2008-2010 en M\$)	Número promedio Programas de Doctorado (año 2010)	Tamaño promedio alumnos pregrado (año 2010)	Promedio años de Acreditación Institucional (a Diciembre 2010)
de Investigación Selectivas	644	740	55	2.977.295	20,2	20.527	6,4
con Investigación Selectivas	605	169	11	464.328	5,3	11.664	5,2
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	600	75	6	200.075	2,8	12.776	5,0
Docentes Selectivas	581	27	2	71.089	1,0	7.769	4,2
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	525	15	0	49.182	0	5.984	3,4
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	485	0	0	0	0	4.201	1,1
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	503	0	0	0	0,2	21.964	3,3

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC e INDICES-CNED.

Presentan un nivel medio de retención (55% al segundo año); sus estudiantes ingresan principalmente desde la enseñanza media. La diferencia más significativa con los grupos anteriores es su tamaño institucional, que bordea los 22.000 estudiantes por institución. Los estudiantes provienen de diversos niveles socioeconómicos.

1.5. Resultados según etapas del proceso

Matrícula según tipo de institución

Al revisar los datos de matrícula total, puede constatarse que el crecimiento de matrícula en las universidades se ha dado de manera dispar en los últimos cinco años. Las universidades de carácter selectivo que poseen mayor nivel de investigación muestran tasas de crecimiento cercanas al 13%. Al mismo tiempo, las universidades menos selectivas de bajo nivel de acreditación y tamaño menor, y las universidades de tamaño mayor, muestran tasas de crecimiento de 30% y 81% respectivamente en el mismo período.

Lo anterior ha derivado en que la participación de los distintos grupos de instituciones presenta un estado muy distinto al de años atrás. Al año 2010, las universidades no selectivas de tamaño mayor concentran el 23% de la matrícula nacional, con casi 130 mil alumnos. En conjunto, las universidades no selectivas, representan el 44% del total de la matrícula del conjunto de las universidades nacionales.

Tabla 2. MATRÍCULA TOTAL Y DE PRIMER AÑO (2005-2010), UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	Número de Instituciones	MATRÍCULA TOTAL PREGRADO				MATRÍCULA 1ER AÑO PREGRADO			
		Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010	Participación año 2010 por categoría	Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010	Participación año 2010 por categoría
de Investigación Selectivas	5	88.038	99.106	13%	18%	17.216	20.845	21%	14%
con Investigación Selectivas	6	57.945	68.402	18%	12%	13.615	16.068	18%	11%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	6	50.117	75.545	51%	13%	13.156	19.551	49%	13%
Docentes Selectivas	10	75.941	76.760	1%	14%	16.819	18.053	7%	12%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	13	66.446	70.909	7%	13%	19.577	19.978	2%	13%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	12	33.373	43.434	30%	8%	12.097	17.112	41%	11%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	6	70.693	128.068	81%	23%	24.150	39.879	65%	26%
TOTAL	58	442.553	562.224	27%	100%	116.630	151.486	30%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Diversidad de la demanda

La participación de los estudiantes de régimen vespertino es cada vez mayor en universidades. Al año 2010, los estudiantes en dicho régimen llegan al 13% del total de la matrícula. Lo anterior se debe a la alta participación de la matrícula vespertina en las universidades no selectivas de bajo nivel de acreditación y no selectivas de tamaño mayor (41% y 20% respectivamente). El crecimiento de la matrícula en ambos tipos de institución es de un 59% y 83% en los últimos cinco años. Por su parte, las instituciones de carácter selectivo siguen mostrando un nivel de estudiantes de pregrado en dicho régimen prácticamente insignificante.

Respecto a la matrícula en carreras técnicas, el panorama es bastante similar en cuanto al tipo de instituciones que imparten dichos títulos. En el período 2005-2010, los dos tipos de instituciones que presentan mayor participación de matrícula técnica son las universidades no selectivas de baja acreditación y tamaño menor, y las universidades no selectivas de tamaño mayor.

Al revisar la oferta en cuanto al número de áreas del conocimiento en que ofrecen programas, se puede concluir que las universidades que muestran investigación en general presentan oferta en una mayor cantidad de áreas del conocimiento. No obstante lo anterior, las universidades no selectivas de tamaño mayor en promedio muestran participación en casi nueve de las diez áreas, lo que las sitúa como el segundo tipo de institución con mayor diversidad en la oferta de programas. *(Ver Tabla 3, p.31)*

En relación a la importancia en términos de matrícula de las distintas áreas de conocimiento según tipo institucional, el primer hecho que llama la atención es la alta presencia del área de Educación en las universidades docentes, versus su baja presencia en las universidades con algún nivel de investigación relevante. Este hallazgo sugiere que la mayor parte de las carreras de pedagogía tienen un bajo nivel de selectividad, además de un bajo desarrollo en cuanto a investigación. Al año 2010, el sector Educación daba cuenta de entre el 23 y 26% de la matrícula total en las universidades no selectivas y del 17% del total del sistema.

Respecto del área Salud, pese a no presentar un patrón tan claro como el de Educación, destaca también su alta presencia en los grupos de universidades de carácter docente, y particularmente en los grupos de universidades no selectivas de baja acreditación y universidades no selectivas de tamaño mayor, llegando a representar casi un 30% de su matrícula.

Por otra parte, las áreas de Ciencias y Tecnología muestran una distribución inversa a las de Salud y Educación; éstas se ven mayormente representadas en los dos grupos con mayor nivel de investigación (24% y 38% en Tecnología, y 9% y 5% en Ciencias respectivamente). *(Ver Tabla 4, p.32)*

Tabla 3. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN RÉGIMEN DE ESTUDIOS Y TIPO DE TÍTULO (2010), UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	PARTICIPACIÓN SEGÚN RÉGIMEN DE ESTUDIOS		MATRÍCULA PROFESIONALES		MATRÍCULA TÉCNICOS DE NIVEL SUPERIOR	
	Porcentaje Matrícula Diurna (2010)	Porcentaje Matrícula Vespertina (2010)	Porcentaje Matrícula Total Profesionales	Porcentaje Matrícula de 1er año Profesionales	Porcentaje Matrícula Total Técnicos de Nivel Superior	Porcentaje Matrícula de 1er año Técnicos de Nivel Superior
de Investigación Selectivas	97%	3%	100%	100%	0%	0%
con Investigación Selectivas	96%	4%	94%	92%	6%	8%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	93%	7%	100%	100%	0%	0%
Docentes Selectivas	93%	7%	99%	99%	1%	1%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	82%	18%	93%	90%	7%	10%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	59%	41%	86%	77%	14%	23%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	80%	20%	96%	94%	4%	6%
TOTAL	87%	13%	96%	94%	4%	6%

UNIVERSIDADES	N° promedio Áreas del Conocimiento en que ofrecen programas (año 2010)	AREAS DEL CONOCIMIENTO			MATRÍCULA DIURNA			MATRÍCULA VESPERTINA		
		Matrícula Año 2005	Matrícula Año 2010	Porcentaje Crecimiento Matrícula Diurna 2005-2010	Matrícula Año 2005	Matrícula Año 2010	Porcentaje Crecimiento Matrícula Vespertina 2005-2010			
de Investigación Selectivas	9,6	84.824	95.781	13%	3.214	3.325	3%			
con Investigación Selectivas	8,0	56.187	65.695	17%	1.758	2.707	54%			
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	8,2	48.344	70.161	45%	1.773	5.384	204%			
Docentes Selectivas	7,6	62.737	71.705	14%	13.204	5.055	-62%			
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	7,6	47.654	57.930	22%	18.792	12.979	-31%			
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	7,7	22.092	25.533	16%	11.281	17.901	59%			
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	8,7	56.506	102.150	81%	14.187	25.918	83%			
TOTAL	8,0	378.344	488.955	29%	64.209	73.269	14%			

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Tabla 4. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	MATRÍCULA SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO									
	Administración y comercio	Arte y Arquitectura	Ciencias	Ciencias Sociales	Derecho	Educación	Humanidades	Recursos Naturales	Salud	Tecnología
de Investigación Selectivas	9%	7%	9%	8%	6%	9%	4%	9%	15%	24%
con Investigación Selectivas	12%	6%	5%	6%	5%	8%	1%	4%	15%	38%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	19%	5%	3%	10%	7%	11%	1%	2%	22%	21%
Docentes Selectivas	8%	10%	2%	9%	4%	25%	3%	5%	19%	16%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	12%	8%	1%	17%	10%	26%	2%	4%	7%	14%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	11%	3%	0%	12%	10%	23%	1%	4%	27%	9%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	11%	2%	0%	11%	6%	23%	2%	3%	29%	13%
TOTAL	12%	6%	3%	10%	7%	17%	2%	5%	19%	19%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Nivel de selectividad de los estudiantes

Al analizar el promedio PSU según tipo de institución, notamos que existen diferencias muy importantes entre los distintos tipos institucionales. En promedio las universidades selectivas de investigación obtienen más de 150 puntos adicionales sobre los estudiantes de instituciones de bajo nivel de acreditación. Asimismo, las universidades docentes selectivas muestran un promedio de 580 puntos, 60 puntos menos que las universidades de investigación, pero 100 puntos sobre las universidades no selectivas de baja acreditación.

Las características de los niveles PSU según establecimiento de origen muestran las diferencias ya conocidas. En promedio, los estudiantes de establecimientos particular pagados obtienen cerca de 80 puntos más que los estudiantes de colegios municipales. Incluso en las instituciones más selectivas del sistema la diferencia promedio es de 70 puntos. Como era de esperarse, en todas las categorías el promedio PSU de los colegios particulares pagados es mayor al de los particulares subvencionados; asimismo, los puntajes de particulares subvencionados son mayores que los de los municipales. No obstante, llama fuertemente la atención que, para el caso de los estudiantes que acceden a universidades, la diferencia promedio entre estudiantes de colegios particular subvencionados y municipales es de sólo 12 puntos PSU.

Al analizar las diferencias de puntaje según tipo de institución para estudiantes con origen en establecimientos educacionales del mismo tipo, las diferencias siguen el mismo patrón.

Por ejemplo, los estudiantes de colegios municipales que acceden a las universidades de investigación obtienen cerca de 80 puntos más que el promedio de su categoría. Por otra parte los estudiantes de colegios particular pagados que estudian en universidades no selectivas de baja acreditación, obtienen más de 100 puntos menos que el promedio de su tipo de establecimiento de origen.

Lo anterior muestra que acceder a una universidad de carácter selectivo es mucho más difícil para un estudiante proveniente de un establecimiento municipal. Mientras un estudiante de un colegio particular pagado puede obtener cerca de 25 puntos menos que el promedio de su categoría, e igualmente ingresar a una institución selectiva, en el caso de un alumno de colegio municipal éste debe estar al menos 10 puntos sobre el promedio de su categoría.

Tabla 5. PUNTAJE PSU PROMEDIO SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	Promedio Instituciones (alumnos de primer año 2010)	Diferencia neta sobre el promedio	Promedio estudiantes de la categoría (año 2010)	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Municipales (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Municipales	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados
de Investigación Selectivas	644	94	640	625	82	634	79	694	67
con Investigación Selectivas	605	54	602	583	40	603	48	644	17
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	600	49	565	553	10	560	5	611	-16
Docentes Selectivas	581	30	570	560	17	568	13	603	-24
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	525	-25	523	514	-29	522	-33	545	-82
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	485	-65	479	460	-83	484	-71	511	-116
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	503	-47	501	489	-54	501	-54	533	-94
TOTAL	550	-	562	543	-	555	-	627	-

Fuente: SIES-MINEDUC.

Aranceles

Si bien en la actualidad existen mecanismos de financiamiento parciales para la mayor parte de las instituciones, no es posible decir que no existen barreras de entrada reales de los estudiantes de ingresos medios y bajos a ciertos tipos de universidades. Las diferencias a nivel de arancel son muy importantes, lo que respalda la tesis de un sistema altamente heterogéneo y segmentado.

Así, por ejemplo, para el caso de las carreras profesionales, las universidades de investigación y esencialmente docentes con investigación muestran aranceles muy sobre el promedio de las instituciones (17% y 22% respectivamente). Las diferencias entre las instituciones de mayor costo (esencialmente docentes con investigación) y las universidades no selectivas con acreditación baja, llegan al millón de pesos en carreras profesionales (73% de diferencia) y a los 500 mil para el caso de las carreras técnicas. Por su parte las universidades no selectivas con baja acreditación presentan costos un 20% más bajos que el promedio de las instituciones en carreras técnicas y un 30% en carreras profesionales.

Por otro lado, llama la atención que las universidades regionales del CRUCH más selectivas (universidades selectivas con investigación) muestren costos más bajos que el resto de las universidades que presentan algún nivel de investigación. Asimismo, que en promedio las universidades docentes selectivas tengan aranceles más bajos que las de carácter no selectivo pero con acreditación alta o media.

Tabla 6. COSTO DE ARANCEL SEGÚN TIPO DE TÍTULO, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	DOCENTES SEGÚN GRADO ACADÉMICO (AÑO 2010)		ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL (A DICIEMBRE DE 2010)	
	Arancel Promedio Carreras Profesionales (año 2010)	Porcentaje sobre/bajo el promedio Carreras Profesionales (año 2010)	Arancel Promedio Carreras Técnicas (año 2010)	Porcentaje sobre/bajo el promedio Carreras Técnicas (año 2010)
de Investigación Selectivas	2.545.884	17%	1.421.070	28%
con Investigación Selectivas	2.302.692	6%	1.530.925	38%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	2.652.289	22%	1.410.000	27%
Docentes Selectivas	2.176.093	0%	992.808	-10%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	2.391.144	10%	928.536	-16%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	1.537.990	-29%	900.508	-19%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	2.068.585	-5%	1.108.262	0%
TOTAL	2.175.388	N/A	1.106.993	N/A

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Caracterización socioeconómica de estudiantes por tipo de institución

Uno de los aspectos más interesantes de analizar frente al nuevo escenario que hoy presenta la educación superior, tiene que ver con las características socioeconómicas de los estudiantes que reciben los distintos tipos de instituciones.

La entrada de los estudiantes no se está dando de manera homogénea; la expansión del sistema se produce en instituciones de menor selectividad y nivel de acreditación, lo que se evidencia al revisar el origen de los estudiantes, el tipo de instituciones a los que están accediendo y las tasas de crecimiento de matrícula de los distintos tipos institucionales. La masificación de la cobertura de educación superior viene entonces acompañada de un alto nivel de segmentación social, en cuanto a la manera en que los estudiantes se distribuyen según tipo institucional.

Las cifras muestran grandes barreras de entrada a ciertos tipos de institución para los estudiantes de los menores quintiles de ingresos. El año 2009, y según datos de la encuesta CASEN, en las universidades de carácter selectivo (con excepción de las universidades denominadas selectivas con investigación) prácticamente la mitad de los estudiantes pertenecen al quinto quintil. Las universidades de mayor nivel de selectividad muestran un 43% de estudiantes del quinto quintil y 24% del segundo; es decir, dos tercios de sus estudiantes provienen de los dos quintiles de mayores ingresos. La situación es aún más marcada en las instituciones de mayores costos (universidades esencialmente docentes con investigación), en las que prácticamente el 80% de sus estudiantes pertenecen al cuarto y quinto quintiles (61% del quinto quintil y un 16% al cuarto).

Las universidades que muestran un mayor nivel de heterogeneidad en sus estudiantes son de dos tipos: las universidades docentes no selectivas con acreditación alta o media, y las universidades no selectivas de tamaño mayor. En dicho caso, si bien existe una mayor proporción de estudiantes de los dos quintiles más altos, aproximadamente un 50% de sus estudiantes pertenecen a los tres quintiles de menores ingresos.

Respaldando lo anterior, y al revisar el tipo de establecimiento de origen de los estudiantes según datos de MINEDUC, si bien los colegios particulares pagados tienen una participación proporcionalmente menor en el ámbito de las universidades (21% del total, versus 33% municipal y 47% en establecimientos particular subvencionados), existen diferencias importantes en cuanto a las instituciones a las que acceden.

En las universidades esencialmente docentes con investigación, un 40% de los estudiantes provienen de establecimientos particulares pagados, existiendo instituciones en que dicho porcentaje llega incluso a superar el 90%. Por otra parte, en las universidades no selectivas de bajo nivel de acreditación dicha cifra llega sólo a un 6%, y a un 7% para el caso de las universidades de tamaño mayor. Por su parte, los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados tienen una participación relevante en todos los tipos institucionales, mostrando mayor presencia en instituciones no selectivas de baja acreditación (56%) y en las universidades selectivas con investigación (52%). Finalmente, y para el caso de los

establecimientos municipales, si bien tienen una participación en todos los tipos institucionales, llama la atención la baja participación en las instituciones de mayores costos (21%) y la alta presencia en instituciones no selectivas, tanto de bajo nivel de acreditación (37%) como de tamaño mayor (40%).

Al revisar la composición del estudiantado según régimen de estudios, se observan dos fenómenos interesantes; en primer lugar y en lo que respecta al régimen diurno, si bien la proporción de estudiantes mayores a 23 años es bastante homogénea en todos los tipos institucionales, las universidades no selectivas de baja acreditación muestran una mayor proporción de estudiantes de mayor edad: cerca de un 40% de sus estudiantes tienen 24 años o más, lo que contrasta con el 26% promedio para el sistema universitario en su conjunto.

En segundo lugar, al analizar el régimen vespertino, los estudiantes mayores de 24 años dan cuenta de casi el 80% de la matrícula. Lo anterior es bastante coherente con las características de empleo: según datos de la encuesta CASEN, en promedio uno de cada cuatro estudiantes en la educación superior trabaja y estudia. La proporción de estudiantes que trabajan es menor en instituciones selectivas, en especial en las universidades regionales más selectivas del CRUCH (13%), y mayor en las instituciones no selectivas de baja acreditación (31%). (Ver Tabla 7, p.37)

Características del proceso formativo

Las estadísticas que se pueden llegar a asociar a las distintas características del proceso formativo son bastante restringidas en nuestro país. Al caracterizar el proceso formativo se tomó en cuenta dos variables: características de los docentes en cuanto a su último título o grado académico y nivel y áreas de acreditación de las instituciones. Asimismo, y aún cuando de alguna manera también dan cuenta de las características de los estudiantes, se analizaron antecedentes de duración de los programas de estudio y niveles de retención disponibles a la fecha.

Respecto a las características de los cuerpos docentes, como es de suponerse los tipos institucionales en que se desarrolla investigación concentran mayor cantidad de docentes con posgrado, tanto doctorados como magíster. Por el contrario, las universidades cuya función principal es la docente tienen un mayor porcentaje de académicos con título profesional, lo que se hace mucho más evidente en las universidades no selectivas de tamaño menor y de bajo nivel de acreditación. Este antecedente hace pensar en la existencia de posibles diferencias en el tipo de formación que entregan los distintos grupos de instituciones.

En concreto, las instituciones con algún nivel de investigación muestran una mayor proporción de docentes doctorados, de un 30% a 47% para el caso de las universidades de investigación. En dichas instituciones, los docentes con grado de doctor o magíster llegan a un nivel mínimo y máximo de 73% y 79% respectivamente. Por otra parte y para la misma variable, las universidades docentes de tamaño mayor y las no selectivas de baja acreditación muestran un 36% y 28% de docentes con magíster y doctorado respectivamente.

Tabla 7. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	NSE (CASEN 2009)					ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN ESTUDIANTES DE CARRERAS PROFESIONALES		
	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Municipales (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)
de Investigación Selectivas	6%	13%	14%	24%	43%	33%	40%	26%
con Investigación Selectivas	13%	16%	19%	24%	29%	30%	52%	19%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	6%	7%	10%	16%	61%	21%	40%	39%
Docentes Selectivas	7%	13%	13%	20%	47%	30%	46%	24%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	12%	17%	17%	25%	30%	33%	53%	13%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	11%	13%	16%	24%	37%	37%	56%	6%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	10%	15%	21%	29%	25%	40%	53%	7%
TOTAL	9%	13%	16%	23%	39%	32%	47%	21%

UNIVERSIDADES	ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN ESTUDIANTES DE CARRERAS TÉCNICAS			EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN DIURNO		EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN VESPERTINO		EMPLEO (CASEN 2009)
	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Municipales (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	
de Investigación Selectivas	39%	56%	4%	72%	29%	12%	88%	22%
con Investigación Selectivas	43%	53%	4%	74%	26%	16%	84%	13%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	49%	44%	7%	77%	23%	25%	76%	23%
Docentes Selectivas	42%	46%	12%	74%	26%	15%	85%	22%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	57%	35%	8%	77%	23%	21%	79%	25%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	59%	39%	2%	61%	39%	24%	76%	31%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	39%	53%	8%	75%	25%	33%	67%	25%
TOTAL	47%	47%	6%	74%	26%	24%	77%	23%

Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009, SIES-MINEDUC e INDICES-CNED.

Los niveles y áreas de acreditación igualmente muestran diferencias relevantes entre tipos de institución. Las universidades con algún nivel de investigación muestran niveles de acreditación promedio de cinco a siete años, y las universidades docentes selectivas presentan en promedio cuatro años, con un bajo nivel de variabilidad interna. En la vereda opuesta, las instituciones no selectivas de acreditación alta o media tienen un promedio de tres a cuatro años, con una mayor proporción de instituciones acreditadas por tres años. Llama la atención el alto nivel de instituciones con bajos niveles o sin acreditación: 13 instituciones con un nivel de acreditación promedio de 1,1 años (cifra que se explica debido al bajo número de instituciones acreditadas). Lo anterior resulta especialmente paradójico al mirar sus niveles de crecimiento de matrícula en los últimos años, dado que ese crecimiento no guarda demasiada relación con el nivel de acreditación de la institución.

En términos generales, las áreas de acreditación en las universidades selectivas van de cuatro a seis para las instituciones con algún nivel de investigación. Por su parte el resto de las instituciones (incluyendo a las selectivas y no selectivas) acreditan generalmente sólo en las áreas obligatorias (docencia de pregrado y gestión institucional), y en el área de vinculación con el medio en algunos casos.

Tabla 8. DOCENTES SEGÚN TIPO DE TÍTULO Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	DOCENTES SEGÚN GRADO ACADÉMICO (AÑO 2010)			ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL (A DICIEMBRE DE 2010)	
	Porcentaje Docentes con Doctorado	Porcentaje Docentes con Magíster	Porcentaje Docentes Profesionales y otros	Años de Acreditación Institucional promedio	Número promedio de Areas Acreditadas
de Investigación Selectivas	47%	32%	21%	6,4	5,4
con Investigación Selectivas	38%	35%	26%	5,2	4,2
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	31%	42%	27%	5,0	5,0
Docentes Selectivas	27%	35%	38%	4,2	2,7
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	22%	40%	38%	3,4	2,4
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	11%	17%	72%	1,1	2,0
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	8%	28%	64%	3,3	2,2
TOTAL	24%	32%	44%	4,1	3,1

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

Un fenómeno que resulta relevante y a la vez preocupante, dice relación con los bajos niveles de retención de estudiantes en un grupo importante de universidades, especialmente aquellas que atienden a la población de menores ingresos. Las universidades selectivas

muestran niveles de retención muchísimo más altos (cercaos al 80% y 70% en primer y segundo año, respectivamente) que las instituciones no selectivas, en especial respecto de las universidades de bajo nivel de acreditación. Dichos niveles se tienden a mantener en las universidades no selectivas con nivel de acreditación alto o medio, en especial en primer año (78% y 60% respectivamente).

Por el contrario las universidades no selectivas, y en especial las de bajo nivel de acreditación y de tamaño mayor, muestran niveles de retención muy bajo el promedio. Aproximadamente cuatro de cada diez estudiantes en dichas instituciones deserta de su programa de estudios al primer año. Llama a su vez la atención que, para el caso de las universidades, los niveles de retención de estudiantes en programas técnicos son muy menores a las carreras profesionales (58% versus 77% en primer año respectivamente).

Al revisar la información asociada a la duración promedio de los programas de estudio, podemos decir que, en términos generales, los niveles de retardo respecto de la duración teórica son altísimos en todo el sistema universitario (aproximadamente 35% de retardo en promedio para el caso de las universidades, equivalente a casi dos años adicionales de estudio). Dicha situación se torna más preocupante en las instituciones más selectivas pertenecientes al CRUCH, las cuales paradójicamente reciben a los alumnos con mayores resultados PSU (en promedio los estudiantes de dichas instituciones muestran un nivel de retardo cercano al 40%). Para el caso de las instituciones de carácter no selectivo, las menores tasas de retraso se dan en instituciones de tamaño mayor. *(Ver Tabla 9, p.40)*

1.6. Análisis de resultados para las universidades

Para el caso de las universidades, y al analizar en términos generales los principales fenómenos observables en base a las estadísticas disponibles, es posible hablar de una alta heterogeneidad institucional. Desde el punto de vista de las misiones demostrables, se visualiza una clara diferencia entre las instituciones que desarrollan investigación y las que desarrollan puramente docencia. A su vez, existe una relación bastante directa entre desarrollo de investigación, mayores niveles de acreditación, mayor selectividad, oferta académica en áreas del conocimiento que necesitan de equipamiento tecnológico, mayores costos, y por ende captura de los estudiantes de mayores recursos. En la práctica, y si bien existen excepciones, la selectividad en base a PSU produce una alta segmentación social en el sistema, lo cual puesto en línea con los mecanismos de admisión y las políticas de expansión de la oferta de las distintas instituciones, produce que los estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos que se están integrando masivamente al sistema de educación superior, asistan a instituciones no selectivas.

La diversidad institucional anteriormente descrita también se traduce en diferencias en cuanto a las características de los docentes, así como en los regímenes de estudios a los que asisten los estudiantes. Instituciones con mayor investigación tienden a tener profesores con grados de magister o doctor, mientras las instituciones menos selectivas se componen de plantas docentes fundamentalmente profesionales. A su vez, las institu-

Tabla 9. RETENCIÓN SEGÚN TIPO DE TÍTULO Y DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO, UNIVERSIDADES

UNIVERSIDADES	DURACIÓN PROGRAMA ESTUDIO			RETENCIÓN PROMEDIO		RETENCIÓN PROFESIONALES		RETENCIÓN TÉCNICOS NIVEL SUPERIOR	
	Duración Teórica Promedio en años (promedio instituciones)	Duración Real Promedio en años (promedio instituciones)	Porcentaje de Retardo	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)
de Investigación Selectivas	5,2	7,3	40%	82%	75%	82%	75%	83%	70%
con Investigación Selectivas	5,2	7,5	44%	84%	68%	86%	68%	80%	67%
Esencialmente Docentes con Investigación Selectivas	5,2	6,7	29%	77%	66%	77%	66%	73%	N/A
Docentes Selectivas	5,0	6,8	35%	79%	66%	80%	66%	64%	50%
Docentes No Selectivas, con acreditación alta o media	5,1	6,8	33%	78%	60%	78%	62%	70%	42%
Docentes No Selectivas, con acreditación baja	5,0	6,8	36%	53%	40%	57%	41%	42%	27%
Docentes No Selectivas, de tamaño mayor	4,7	5,8	24%	57%	55%	59%	56%	53%	35%
TOTAL	5,0	6,8	34%	75%	62%	77%	63%	58%	45%

Fuente: SIES-MINEDUC.

ciones no selectivas de menor costo muestran altos niveles de matrícula vespertina, y del mismo modo las instituciones no selectivas tienden a un nivel considerable de alumnos en dicho régimen.

No obstante lo anterior, se observa al mismo tiempo un grupo identificable de instituciones que, si bien no realizan investigación, muestran niveles crecientes de acreditación, altos costos, selectividad de estudiantes, oferta académica en la mayor parte de las áreas del conocimiento y docentes con posgrado. Este parece ser un fenómeno interesante, en cuanto este grupo y sus proyectos institucionales se desacoplan del paradigma de que sólo las universidades con algún tipo de investigación garantizan ciertos estándares respecto a determinadas variables.

Otro de los fenómenos que parecen muy relevantes de analizar son los relacionados con la alta duración de los programas de estudio, los que producen niveles bajos de eficiencia del sistema. Asimismo, y si bien para el caso de las universidades las cifras de retención

no son tan bajas como ocurre con los otros tipos de instituciones, se vuelve alarmante el hecho que existan ciertas instituciones que muestran niveles de retención muy por debajo del promedio, tomando en consideración que son las que atienden a la población más vulnerable. En general dichas instituciones tienden a mostrar menores costos, mayor cantidad de estudiantes mayores en régimen vespertino, y bajos niveles de acreditación.

2. INSTITUTOS PROFESIONALES

2.1. Criterios de clasificación

La información disponible sobre la educación técnico-profesional en Chile es bastante limitada en comparación con la que existe sobre las universidades, por lo que la caracterización de las instituciones de este nivel –institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT)– ha considerado aspectos más generales que la del sector universitario, priorizando antecedentes que pudiesen dar cuenta del sistema actual de educación técnico-profesional en el país. En el caso de los institutos profesionales, la clasificación obtenida no genera una distribución en que se observen características tan diferenciadas entre un grupo de instituciones y otro. Sin embargo, constituye una primera aproximación al objetivo de caracterizar este segmento de la educación superior, y permite hacer presente algunos rasgos centrales que están definiendo a este sector actualmente.

Nivel de acreditación

El primer criterio diferenciador de los institutos profesionales es su nivel de acreditación institucional⁹. Del total de institutos profesionales autónomos, sólo 14 están acreditados. Para la aplicación de este criterio, se dividió a los institutos en dos grupos:

- Instituciones con nivel de acreditación alto o medio: cuentan con tres ó más años de acreditación.
- Instituciones con nivel de acreditación bajo: cuentan con dos ó menos años de acreditación, o no están acreditados (ya sea porque se les negó la acreditación, porque no se han incorporado al sistema, o porque no cuentan con los requisitos para incorporarse al sistema).

Tamaño

Otro aspecto en que los institutos profesionales muestran diferencias significativas es en su tamaño, entendido como la cantidad de alumnos inscritos en sus programas. Algunas de estas instituciones cuentan con más de 30 mil estudiantes, mientras que otras apenas alcanzan los 50. Por ello, se definieron tres categorías, según la cantidad de alumnos matriculados al año 2010¹⁰.

9) Este dato fue obtenido considerando como fecha de corte el 14 de diciembre del año 2010. Fuente: SIES-MINEDUC.

10) Fuente: SIES-MINEDUC, año 2010.

- Instituciones de tamaño mayor: tienen más de diez mil alumnos
- Instituciones de tamaño medio: tienen más de dos mil y menos de diez mil alumnos
- Instituciones de tamaño menor: menos de dos mil alumnos

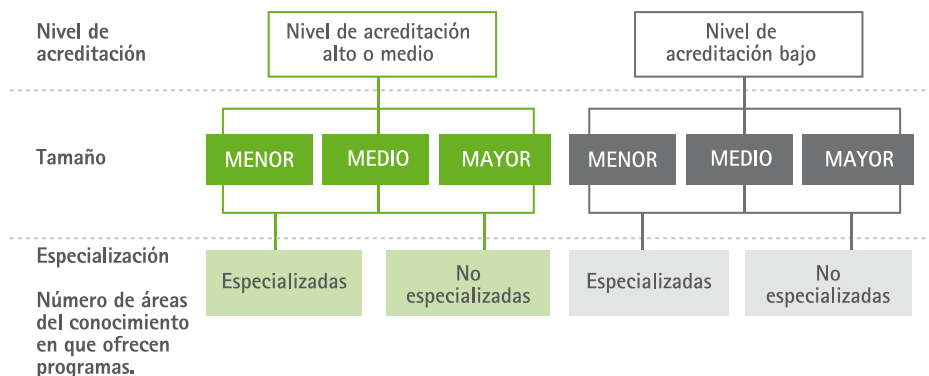
Nivel de especialización

Finalmente, se identificaron diferencias sustantivas entre las instituciones en relación a su nivel de especialización, es decir, a la cantidad de áreas del conocimiento en las que imparten programas de estudio. Este contraste se observa claramente al comparar instituciones que ofrecen una gran variedad de carreras en distintos ámbitos, versus otras que se dedican a un área específica, como las artes visuales, contabilidad, etc. Se consideró como instituciones especializadas las que imparten programas de estudio en tres o menos áreas del conocimiento de un total de diez, y como instituciones no especializadas las que imparten programas en cuatro o más áreas (Fuente: INDICES).

2.2. Mapa de clasificación de institutos profesionales

A partir de los criterios ya señalados, la tipología resultante para los Institutos Profesionales se presenta de forma gráfica a continuación.

Gráfico 3. MAPA DE CLASIFICACIÓN DE INSTITUTOS PROFESIONALES



Fuente: Elaboración propia.

2.3. Resultados generales

Los resultados en términos de instituciones por grupo, según los criterios anteriormente señalados, se detallan a continuación. De ellos derivan cinco grupos de instituciones.

INSTITUCIONES CON ACREDITACIÓN ALTA O MEDIA

Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor

- IP DUOC UC
- IP AIEP
- IP INACAP
- IP La Araucana
- IP Santo Tomás
- IP Los Leones

Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio

- IP Dr. Virginio Gómez G.
- IP Providencia
- IP Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux

Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor

- IP Arcos
- IP Escuela de Contadores Auditores de Santiago

INSTITUCIONES CON BAJA ACREDITACIÓN

Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor

- IP de Chile
- IP del Valle Central
- IP Los Lagos
- IP Diego Portales
- IP Latinoamericano de Comercio Exterior
- IP ESUCOMEX
- IP IPEGE.

Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor

- IP Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación
- IP CIISA IP Carlos Casanueva
- IP Instituto Nacional del Fútbol
- IP Libertador de Los Andes
- IP EATRI Instituto Profesional
- IP de Ciencias y Artes INCACEA
- IP Escuela Moderna de Música
- IP Instituto Internacional de Artes Culinarias y Servicios
- IP Hogar Catequístico
- IP de Los Ángeles

- IP Arturo Prat
- IP Chileno
- Británico de Cultura
- IP PROJAZZ
- IP de Ciencias de la Computación Acuario DATA
- IP Agrario Adolfo Matthei
- IP Chileno Norteamericano
- IP CENAFOM
- IP de ENAC
- IP Adventista
- IP Teatro La Casa
- IP Escuela de Cine de Chile
- IP de Ciencias y Educación Helen Keller
- IP Alemán Wilhelm Von Humboldt
- IP Alpes
- IP Campus

2.4. Resultados tipos de institución según variables de selección

A partir del análisis de las variables seleccionadas se caracterizó a los cinco grupos identificados:

2.4.1. Instituciones con acreditación alta o media

Institutos profesionales con acreditación alta o media, no especializados, de tamaño mayor

Este grupo está conformado por un total de seis instituciones, que tienen un tamaño promedio que supera los 23 mil estudiantes. Presentan una acreditación promedio entre los cuatro y cinco años, aún cuando la varianza entre instituciones es bastante significativa, con instituciones que tiene una acreditación de siete años y otras de tres. El número promedio de áreas de conocimiento en que ofrecen programas de estudio es de siete.

Las instituciones de este grupo han experimentado un crecimiento significativo en su matrícula en los últimos cinco años, el que bordea el 77%. Su importancia en términos de matrícula es considerable: concentran un 64% de los estudiantes de institutos profesionales. Al año 2010 presentaban una matrícula total de aproximadamente 140 mil estudiantes.

La oferta académica se concentra principalmente en carreras profesionales (61%), sin embargo tienen también un porcentaje importante de carreras técnicas. Respecto a la modalidad de estudios, la matrícula en carreras diurnas es de 64% y en carreras vespertinas de 36%. El arancel promedio alcanza \$1.200.000 en carreras profesionales, y \$970.000 para programas técnicos. Los alumnos de carreras profesionales que ingresan a este tipo de instituciones provienen mayoritariamente de establecimientos particulares subvencionados (52%) y municipales (40%).

Institutos profesionales con acreditación alta o media de tamaño medio

Grupo conformado por tres instituciones; su matrícula total al año 2010 alcanza los 16.979 estudiantes y tiene una participación en el sector que representa el 8%. En los últimos cinco años ha presentado un crecimiento significativo de su matrícula total (172%), principalmente en programas diurnos. El tamaño promedio institucional es de 5.660 estudiantes; poseen una oferta académica más especializada que el grupo anterior, con seis áreas del conocimiento en promedio, y esta oferta se distribuye en programas diurnos (64%) y vespertinos (36%). El arancel promedio de las carreras profesionales es de \$1.100.000 aproximadamente y de \$900.000 en carreras técnicas.

Respecto al establecimiento de procedencia de los estudiantes, el 58% proviene de colegios municipales, un 39% de establecimientos particulares subvencionados y sólo un 3% de establecimientos particulares pagados.

Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor

Este grupo está conformado por sólo dos instituciones, ambas con un alto grado de especialización; ofrecen en promedio programas en dos áreas del conocimiento. Poseen un tamaño promedio por institución que bordea los 1.300 estudiantes. Respecto a su participación total en el sector, representan sólo el 1% de la matrícula total, no mostrando un crecimiento significativo en los últimos cinco años (17%) y concentrando su matrícula en carreras profesionales. Presentan una acreditación promedio que varía entre tres y cuatro años.

La distribución de su oferta académica según modalidad de estudio es relativamente homogénea, con un 64% de los estudiantes que asisten en modalidad diurna y el 36% en modalidad vespertina (para carreras profesionales). El arancel promedio para las carreras profesionales al año 2010 fue de aproximadamente \$2.000.000 y de \$1.200.000 para carreras técnicas. Sobre las características de sus estudiantes, éstos provienen principalmente de colegios particulares subvencionados (59%), y municipales (31%).

2.4.2. Instituciones con acreditación baja

Institutos profesionales con acreditación baja, no especializados, de tamaño medio o mayor

Grupo integrado por siete instituciones, que tienen un tamaño medio que bordea los 5.500 estudiantes. Respecto a la acreditación, presenta diversos estados: existe un grupo reducido de instituciones (dos) que habiendo pasado por un proceso de acreditación, acreditó por uno o dos años; otro que, habiéndose presentado al proceso no acreditó (una), y por último un grupo que nunca se ha presentado a un proceso de acreditación (tres). En relación a la matrícula, al año 2010 presentó un total de 39.096 estudiantes, alcanzando un 18% de participación en el sector.

Estas instituciones tienen una oferta académica que abarca entre seis y siete áreas del conocimiento en promedio, con una participación equivalente entre carreras profesionales

y técnicas. La mayoría de sus estudiantes asiste a programas vespertinos (57%). Respecto a la composición del estudiantado, la matrícula se concentra entre estudiantes provenientes de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados sólo representan un 1%.

Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor

Este grupo concentra el mayor número de instituciones (26). No obstante, corresponde a un grupo de instituciones de tamaño muy reducido (750 estudiantes en promedio), por lo que al año 2010 la matrícula total fue de 19.516 estudiantes y representó un 9% de la oferta del sector.

En relación a la acreditación, hay un número no menor de instituciones (siete) que aún se encuentra en proceso de licenciamiento con el CNED. Del resto, tres han pasado por el proceso de acreditación y sólo uno acreditó, obteniendo un año. Respecto a las áreas del conocimiento en las que ofrecen carreras, son instituciones bastante especializadas: en promedio tienen programas de estudio en 1,6 áreas del conocimiento.

De la matrícula total, un 85% de los estudiantes asiste a carreras profesionales. Respecto a la modalidad de estudio, el 54% de los estudiantes asiste en modalidad diurna y un 46% en modalidad vespertina. El arancel promedio para carreras profesionales es de \$1.300.000 aproximadamente, y \$ 862.000 para carreras técnicas. (Ver Tabla 10, p.47)

2.5. Resultados según etapas del proceso

Matrícula según tipo de institución

En relación con la evolución de matrícula en los institutos profesionales, de las 44 instituciones que hay actualmente en el país, las de tamaño mayor con un nivel de acreditación alto y medio son las que concentran el mayor número de estudiantes: seis instituciones representan un 64% de la matrícula total del sector, lo que nos habla de una alta concentración en dicho mercado.

El segundo grupo, instituciones de tamaño medio acreditadas por tres o más años, son institutos que aun cuando sólo representen un 8% de la matrícula del sector, presentan el mayor crecimiento acumulado: en los últimos cinco años casi han triplicado su matrícula de primer año, pasando de 2.555 estudiantes en el año 2005 a 6.770 en el año 2010. Cabe destacar que este crecimiento se ha dado principalmente en las carreras técnicas de nivel superior que se ofrecen en modalidad diurna.

Un fenómeno de interés es el alto crecimiento que han mostrado las instituciones de tamaño medio y baja acreditación. En un período de cinco años su crecimiento ha sido de 89%, superior al promedio del sistema. Su participación en la actualidad bordea el 20%.

Por otra parte, las instituciones de tamaño menor, especializadas y acreditadas por

Tabla 10. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUCIONES	TAMAÑO		ACREDITACIÓN	ESPECIALIZACIÓN
	Número de Instituciones	Promedio Alumnos de Pregrado (año 2010)	Promedio Años de Acreditación Institucional (a Diciembre de 2010)	Número Promedio de Áreas del Conocimiento en que ofrecen programas (año 2010)
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	6	23.256	5	7
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	3	5.660	4	6
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	2	1.369	4	2
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	7	5.585	0	6
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	26	751	0	2
Total	44	4.952	1	3

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC e INDICES-CNED.

Tabla 11. MATRÍCULA TOTAL Y DE PRIMER AÑO (2005-2010), INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	MATRÍCULA TOTAL PREGRADO				MATRÍCULA PRIMER AÑO PREGRADO				
	Número de Instituciones (año 2010)	Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010 Participación en Matrícula Total por Categoría (año 2010)	Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010 Participación en Matrícula de 1er año por Categoría (año 2010)		
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	6	79,026	139,538	77%	64%	30,445	53,420	75%	58%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	3	6,231	16,979	172%	8%	2,555	6,677	161%	7%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	2	2,338	2,738	17%	1%	892	1,033	16%	1%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	7	20,729	39,096	89%	18%	11,473	22,635	97%	24%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	26	14,328	19,516	36%	9%	6,359	9,082	43%	10%
Total	44	122.652	217.867	78%	100%	51.724	92.847	80%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

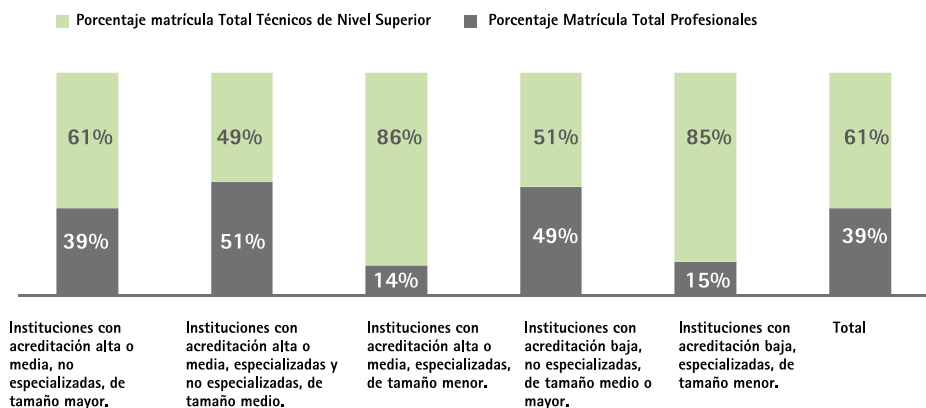
tres o más años, son las que presentan un menor crecimiento comparado con el resto de los institutos. (Ver Tabla 11, p.47)

Diversidad de la Demanda

Respecto a la oferta académica, llama la atención la integración vertical de la oferta entre carreras profesionales y técnicas.

El crecimiento experimentado en los últimos cinco años se ha focalizado en la educación técnica de nivel superior. En la actualidad, cuatro de cada diez estudiantes de un instituto profesional cursan carreras técnicas. Resulta difícil poder establecer una causa directa que explique por qué las instituciones han focalizado su crecimiento en este nivel; posiblemente sea resultado de las iniciativas y políticas públicas orientadas a fortalecer la formación técnico profesional en el país, lo que se ha traducido en becas específicas para el sector.

Gráfico 4. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN TIPO DE TÍTULO (2010), INSTITUTOS PROFESIONALES



Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

La matrícula del régimen vespertino da cuenta de aproximadamente el 40% de los estudiantes de institutos profesionales: al año 2010, casi 90 mil estudiantes estudiaban carreras técnicas y profesionales en dicho régimen. La distribución según tipo de título e institución, sin embargo, es bastante disímil, ya que los estudiantes de instituciones de tamaño medio y mayor, con un mayor grado de acreditación, tienden a presentar mayores niveles de matrícula diurna.

A su vez, los estudiantes en régimen vespertino son más importantes en carreras técnicas que profesionales, pero sólo en el promedio; las instituciones de baja acreditación y tamaño medio o mayor muestran un nivel equivalente para ambos casos.

Tabla 12. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN RÉGIMEN DE ESTUDIOS Y TIPO DE TÍTULO (2010), INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	RÉGIMEN DE ESTUDIOS TÉCNICOS DE NIVEL SUPERIOR		RÉGIMEN DE ESTUDIOS PROFESIONALES	
	Porcentaje Matricula Diurna (2010)	Porcentaje Matricula Vespertina (2010)	Porcentaje Matricula Diurna (2010)	Porcentaje Matricula Vespertina (2010)
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	60%	40%	67%	33%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	59%	41%	64%	36%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	0%	100%	64%	36%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	43%	57%	43%	57%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	29%	71%	58%	42%
Total	55%	45%	62%	38%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

En términos generales, las áreas del conocimiento con mayor participación de matrícula en institutos profesionales son las de Tecnología y de Administración y Comercio, las que en conjunto dan cuenta de un 55% del total de los estudiantes. En un segundo nivel de importancia se encuentran las áreas de Educación (12%), Salud (11%), Arte y Arquitectura (10%), y Ciencias Sociales (8%). El resto de las áreas del conocimiento muestran un nivel de participación de matrícula marginal.

Al analizar la relevancia de las distintas áreas del conocimiento en la matrícula total según tipo institucional, se observan dos fenómenos de interés. Las instituciones de tamaño mayor y acreditación alta o media, concentran su matrícula en las áreas de Tecnología y de Administración y Comercio (42% y 21% respectivamente para las instituciones de tamaño mayor). Por el contrario, y si bien dichas áreas siguen siendo significativas, las instituciones de tamaño medio muestran una oferta menos concentrada, en que se vuelven relevantes las áreas de Educación y Salud (concentrando en conjunto un 42% para las instituciones de mayor acreditación y un 45% en las de menor acreditación).

Finalmente, para el caso de los tipos institucionales que muestran algún nivel de especialización (y que por lo general presentan un tamaño bastante menor) cobran importancia las áreas de Educación (31%), Arte y Arquitectura (19%), Administración y Comercio (18%)

y Ciencias Sociales (18%), siendo la matrícula agregada de las áreas Tecnología y Salud prácticamente inexistente.

Tabla 13. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	Administración y comercio	Arte y Arquitectura	Ciencias	Ciencias Sociales	Derecho	Educación	Humanidades	Recursos Naturales	Salud	Tecnología
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	21%	10%	0%	9%	1%	5%	0%	2%	9%	42%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	23%	4%	0%	3%	1%	21%	0%	0%	21%	27%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	45%	50%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	3%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	19%	2%	0%	4%	1%	24%	0%	1%	21%	27%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	18%	19%	0%	18%	0%	31%	5%	1%	1%	6%
Total	21%	10%	0%	8%	1%	12%	1%	2%	11%	34%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Selectividad de los estudiantes

Pese a que los resultados obtenidos en la PSU no fueron considerados para establecer las categorías y/o tipos institucionales, resulta importante analizarlos, con el objeto de poner de manifiesto posibles diferencias entre tipos institucionales.

En relación con los puntajes de los estudiantes de establecimientos municipales y particular subvencionados, si bien estos son un poco menores al promedio, no se desvían demasiado de la media nacional, manteniendo las diferencias típicas entre estudiantes según establecimiento de origen. No obstante, al revisar los puntajes de los estudiantes de colegios particulares pagados que acceden a este tipo de instituciones, las diferencias son significativas a la baja. En otras palabras, los estudiantes de colegios particulares pagados que acceden a institutos profesionales, muestran rendimientos muy inferiores a los que acceden a universidades, incluso a las instituciones no selectivas.

Al revisar las diferencias entre tipos de institución para estudiantes de una misma clase de establecimiento de origen, y en términos generales, las instituciones de menor acreditación muestran estudiantes con menores puntajes. Por el contrario, los estudiantes de

instituciones especializadas, con alta acreditación y de tamaño medio, presentan puntajes 30 puntos sobre el promedio.

Tabla 14. PROMEDIO PSU SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	Promedio estudiantes de la categoría (año 2010)	Diferencia neta sobre el promedio	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Municipales (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Municipales	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	461	4	444	4	462	5	497	-2
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	457	-	442	2	457	-	491	-8
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	490	33	483	43	488	31	515	16
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	430	-27	419	-21	430	-27	458	-41
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	467	9	439	-1	468	11	529	30
Total	457	n/a	440	n/a	457	n/a	499	n/a

Fuente: SIES-MINEDUC.

Al revisar los costos promedio según institución, se evidencia que la dispersión entre los distintos tipos institucionales es muchísimo más baja que para el caso de las universidades, denotando que el grupo de instituciones de tamaño medio o mayor –con un bajo nivel de acreditación– ofrece programas de estudio con un costo de arancel 30% menor al promedio. Dichas instituciones, a su vez, son las que reciben una mayor proporción de alumnos en régimen vespertino y que trabajan a la vez que estudian. La excepción a la regla la constituyen los aranceles en instituciones especializadas de mayor acreditación y tamaño menor, las que presentan costos de arancel 60% mayor al promedio en carreras profesionales.

Tabla 15. ARANCELES PROMEDIOS, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	Arancel Promedio Carreras Profesionales (año 2010)	Porcentaje sobre/bajo el promedio Carreras Profesionales	Arancel Promedio Carreras Técnicas (año 2010)	Porcentaje sobre/bajo el promedio Carreras Técnicas (año 2010)
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	1.230.507	-3%	971.358	9%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	1.079.588	-15%	923.864	4%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	2.049.588	62%	1.234.000	39%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	868.988	-32%	808.618	-9%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	1.347.197	6%	862.438	-3%
Total	1.268.887	N/A	889.806	N/A

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Caracterización socioeconómica de estudiantes por tipo de institución

Si se analiza el establecimiento de origen de los estudiantes de institutos profesionales¹¹, se puede afirmar que quienes acceden a este nivel educacional son principalmente los estudiantes que realizaron su enseñanza media en establecimientos municipales y particulares subvencionados. La participación de estudiantes de colegios particulares es muy reducida y en la mayoría de los casos no supera el 10%. Las instituciones con acreditación alta o media, especializadas y de tamaño menor, son el grupo que recibe menos estudiantes de colegios municipales. Lo anterior podría tener relación con los aranceles de este tipo de instituciones.

Por otra parte, las instituciones del grupo con acreditación baja, especializadas y no especializadas de tamaño menor, presentan en promedio un 20% de estudiantes provenientes de colegios particulares pagados. Si bien esto no tiene relación con el arancel promedio de este tipo de instituciones, podría explicarse en función de la diversidad y especificidad temática en muchos de los programas de estudios de las instituciones que conforman este grupo.

Respecto al segundo grupo, instituciones acreditadas por tres o más años, especializadas y de tamaño medio, son los institutos que tienen una mayor participación de estudiantes provenientes de establecimientos municipales (64%). Su arancel, si bien no es el menor, está un 15% por debajo del arancel promedio para carreras profesionales y un 4% sobre el promedio para carreras técnicas de nivel superior.

11) En este caso, no se dispone de información para niveles socioeconómicos según tipo de institución, por lo que se utiliza el establecimiento escolar de origen como una variable proxy.

Al realizar el análisis de las características de edad de los estudiantes de institutos profesionales, podemos decir que en general para los programas diurnos ocho de cada diez estudiantes tienen menos de 24 años. Por el contrario, y para el caso de los programas vespertinos, el número de estudiantes menores de 24 años es bastante similar al de los mayores a esa edad.

Analizando las diferencias entre grupos, las instituciones que presentan una acreditación media o alta parecen tener un mayor porcentaje de alumnos menores a 24 años en programas diurnos que las instituciones con acreditación baja. Asimismo, respecto a la matrícula vespertina, llama la atención que el grupo de instituciones con una acreditación media o alta, especializadas, de tamaño menor, sean las que presentan un mayor porcentaje de alumnos con menos de 24 años (54%), en comparación con el resto de los grupos institucionales.

Sobre el porcentaje de estudiantes mayores o iguales a 24 años en programas diurnos, la mayoría se concentra en el grupo de instituciones con baja acreditación o no acreditadas, especializadas y no especializadas, de tamaño menor, representando un 37%, y superando en un 16% al promedio nacional. Este grupo es también el que presenta más casos de estudiantes mayores o iguales a 24 en modalidad vespertina, alcanzando un 66%. En segundo nivel de importancia respecto a la matrícula vespertina se encuentra el grupo de instituciones con una acreditación alta y media, especializadas, de tamaño medio, con un 60% de estudiantes mayores o iguales a 24 años de edad.

Sobre la proporción de estudiantes que trabajan mientras cursan educación superior, se puede decir que aproximadamente cuatro de cada diez estudiantes lo hacen. En las instituciones con menor acreditación se concentra la mayor proporción de dicha población, lo que podría explicarse por la importancia del régimen vespertino en muchas de dichas instituciones, así como en sus menores costos de arancel. *(Ver Tabla 16, p.54)*

Proceso formativo

Como se mencionaba anteriormente, la disponibilidad de información relativa a los resultados del proceso formativo en la educación superior es bastante reducida. No obstante esta restricción, resulta importante analizar ciertos indicadores que permiten dar cuenta de la efectividad del sistema.

Si se observa el porcentaje de retención para carreras profesionales y técnicas durante el primer y segundo año, queda en evidencia que el sistema en general es bastante ineficiente, ya que la retención del primer año alcanza en promedio un 63%, lo que quiere decir que aproximadamente un 40% de los estudiantes no continúa sus estudios y/o se retira antes de terminar el primer año. Respecto a lo que sucede en el segundo año, los resultados parecen ser incluso menos alentadores: al inicio del tercer año sólo un 45% continúa en la institución.

En relación con lo anterior, existen dos grupos institucionales en que los resultados son más bajos que el promedio: las instituciones con acreditación media o alta, especializadas de tamaño menor, donde los resultados alcanzan un 55% de retención al primer año y un 30% al segundo; y el de las instituciones no especializadas de tamaño medio o mayor, en

Tabla 16. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN ESTUDIANTES DE CARRERAS PROFESIONALES			ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN ESTUDIANTES DE CARRERAS TÉCNICAS		
	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Municipales (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Municipales (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes Establecimiento Particulares Pagados (año 2010)
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	40%	52%	8%	44%	51%	4%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	58%	39%	3%	68%	30%	2%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	31%	59%	10%	32%	53%	15%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	48%	50%	1%	51%	47%	2%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	33%	47%	20%	32%	44%	24%
Total	42%	51%	7%	47%	48%	4%

INSTITUTOS PROFESIONALES	EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN DIURNO		EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN VESPERTINO		EMPLEO (CASEN 2009)
	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	Porcentaje Estudiantes que trabajan
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	81%	19%	45%	56%	30%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	80%	20%	41%	60%	28%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	82%	18%	57%	44%	32%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	72%	28%	47%	53%	54%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	63%	37%	35%	66%	37%
Total	79%	21%	44%	56%	36%

Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009 y SIES-MINEDUC.

que los resultados son aun más desalentadores, con un 47% y un 35% respectivamente para el primer y segundo año. En este último caso, los resultados quizás puedan explicarse en función de las características de la población estudiantil que está inserta en este tipo de instituciones. El 54% de sus alumnos trabajan y estudian, y un porcentaje significativo de ellos estudia en programas vespertinos y tiene más de 24 años de edad.

Tabla 17. RETENCIÓN PROMEDIO SEGÚN TIPO DE TÍTULO, INSTITUTOS PROFESIONALES

	RETENCIÓN PROMEDIO		RETENCIÓN PROFESIONALES		RETENCIÓN TÉCNICOS DE NIVEL SUPERIOR	
	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)
INSTITUTOS PROFESIONALES						
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	68%	48%	65%	49%	71%	48%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	72%	37%	72%	37%	72%	37%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	55%	30%	55%	30%	N/A	N/A
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	47%	35%	50%	35%	45%	28%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	50%	44%	50%	43%	51%	46%
Total	63%	45%	62%	45%	64%	45%

Fuente: SIES-MINEDUC.

Respecto a la duración teórica versus real de los programas de estudio, los alumnos de todos los tipos institucionales presentan al menos casi un semestre adicional de retraso en su titulación; lo anterior parece excesivo si se considera que las carreras profesionales tiene una extensión aproximada de ocho semestres y las carreras técnicas sólo de cinco. Los grupos institucionales que presentan un mayor retraso son aquellas especializadas con acreditación alta, de tamaño menor, donde la diferencia entre la duración teórica y real bordea los dos años en carreras profesionales; y las instituciones no especializadas, con

baja acreditación, de tamaño menor con 1,3 años de retraso en carreras profesionales y 1,1 en carreras técnicas.

Tabla 18. DURACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	DURACIÓN PROGRAMA DE ESTUDIOS CARRERAS TÉCNICAS			DURACIÓN PROGRAMA DE ESTUDIOS CARRERAS PROFESIONALES		
	Duración teórica en años	Duración real en años	Retardo en años	Duración teórica promedio en años	Duración real promedio en años	Retardo en años
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	2,8	3,4	0,5	4,4	5,7	1,3
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	2,4	3,2	0,8	4,0	5,0	1,0
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	2,0	3,2	1,2	4,6	6,8	2,2
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	2,3	2,7	0,4	4,3	5,2	0,9
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	2,3	3,4	1,1	4,3	5,6	1,3
Total	2,6	3,2	0,5	4,4	5,6	1,2

Fuente: SIES-MINEDUC.

Al analizar las características de los docentes se constatan dos fenómenos relevantes. En primer lugar, la gran mayoría de los académicos cuenta con un título profesional (en promedio son el 82%), lo que constituye un ejemplo claro de la diferencia entre la educación universitaria y la técnico-profesional. En este sentido, la baja cantidad de docentes con posgrado en los institutos profesionales es un resultado esperable. Por otra parte, llama la atención el alto porcentaje de docentes con título técnico, lo que coincide con la alta participación que actualmente tienen las carreras técnicas en dicho tipo de instituciones.

Tabla 19. DOCENTES SEGÚN TIPO DE TÍTULO, INSTITUTOS PROFESIONALES

INSTITUTOS PROFESIONALES	Porcentaje Docentes con Magíster	Porcentaje Docentes Profesionales	Porcentaje Docentes Técnicos de Nivel Superior y otros
Instituciones con acreditación alta o media, no especializadas, de tamaño mayor	8%	79%	13%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas y no especializadas, de tamaño medio	18%	77%	5%
Instituciones con acreditación alta o media, especializadas, de tamaño menor	13%	67%	20%
Instituciones con acreditación baja, no especializadas, de tamaño medio o mayor	5%	84%	11%
Instituciones con acreditación baja, especializadas y no especializadas, de tamaño menor	1%	84%	15%
Total	4%	82%	14%

Fuente: SIES-MINEDUC.

2.6. Análisis de resultados para institutos profesionales

La matrícula parece ser uno de los factores más determinantes a la hora de analizar los distintos tipos de institutos profesionales, existiendo diferencias significativas entre un grupo y otro. Así, por ejemplo, si se compara el tamaño institucional de un IP de tamaño mayor con otro de tamaño medio, la primera institución representaría, en número de alumnos, aproximadamente cuatro establecimientos de institutos profesionales de tamaño medio.

Los datos analizados sobre deserción y duración real de los estudios dan cuenta de lo vulnerable de la población de este sector educacional. Si se analizan en conjunto los datos relacionados con el nivel socioeconómico de los estudiantes, el tipo de establecimiento de origen, la edad promedio, etc., los resultados obtenidos son en extremo inquietantes: más de la mitad de los alumnos de este sector no pasan de segundo año. De este modo, se vuelve relevante conocer qué medidas toman las instituciones para hacer frente a esta problemática, y si desde los órganos externos de promoción y control de la calidad se los estimula a hacerse cargo de la misma. Este último punto es importante si consideramos que existe un grupo de instituciones que cuenta con acreditación, mas sus porcentajes no son tan diferentes a los del promedio.

Otro factor diferenciador es el grado de especialización de las instituciones, y la relación que este aspecto tiene con los niveles de matrícula. Si bien el grupo que concentra el mayor porcentaje de la matrícula del sector es el de las instituciones no especializadas de tamaño mayor, la mayoría de las instituciones se encuentra en el grupo con acreditación

baja, especializadas y no especializadas. Esto hace pensar que el gran tamaño institucional de los institutos no especializados, estaría concentrando el mercado y limitando las posibilidades de crecimiento para el resto de las instituciones especializadas. En este sentido las instituciones de menor tamaño tienden a focalizar sus esfuerzos en ciertas áreas del conocimiento, lo que en términos generales los volvería más competitivos y aseguraría la focalización de sus recursos humanos y materiales. Por otro lado, los datos recogidos respecto a los cuerpos docentes entregan antecedentes claros respecto de quiénes son hoy los responsables de la formación de estos alumnos a nivel de aula. No obstante, sería importante contar con otro tipo de información que permitiese analizar sus características desde categorías educacionalmente determinantes como, por ejemplo, el porcentaje de docentes que tiene una vinculación laboral activa y cuál es el porcentaje de horas asignadas a la docencia en relación con sus horas laborales, entre otros. Lamentablemente, la información con la que se cuenta hasta ahora sobre este sector educativo, en la mayoría de los casos, está orientada desde un prisma universitario o académico, lo que impide tener un mayor entendimiento de las características centrales que definen al sector, así como de las preguntas que abre y los desafíos que enfrenta en la actualidad.

3. CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

3.1. Criterios de clasificación

Como se señaló previamente, la información disponible respecto de los centros de formación técnica y de los institutos profesionales es menos variada que la de universidades, sin embargo los contrastes que se generan a partir del tamaño y del grado de acreditación de estos centros (o de si son autónomos o no) permiten identificar diferencias relevantes a la hora de generar una caracterización.

Tamaño

Al igual que con los institutos profesionales, la cantidad de alumnos matriculados en cada institución es la primera variable que genera distinciones. Así, se generaron tres grupos¹²:

- Centros de tamaño mayor: tienen más de 5 mil alumnos matriculados
- Centros de tamaño medio: tienen más de 2 mil y menos de 5 mil alumnos
- Centros de tamaño menor: tienen menos de 2 mil alumnos

Acreditación y autonomía

Debido a que la participación de los centros de formación técnica en procesos de acreditación es más bien reciente, no sería apropiado diferenciarlos según niveles de acreditación institucional. En este caso, resulta mucho más adecuado distinguir entre las instituciones

12) Fuente: SIES-MINEDUC, año 2010.

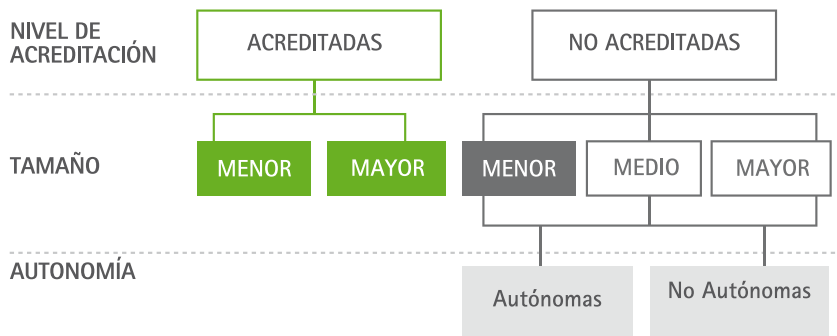
que se encuentran acreditadas y las que no¹³, dividiendo a su vez este último grupo en centros que cuentan con la autonomía otorgada por el CNED, y los que no han obtenido dicha certificación¹⁴.

La separación de las instituciones no acreditadas entre autónomas y no autónomas es una precisión necesaria, ya que los centros que no hayan obtenido la autonomía no cumplen con las condiciones para comenzar un proceso tendiente a la acreditación, situación cualitativamente distinta de la de las instituciones que ya han vivido dicho proceso, pero que no han obtenido la certificación.

3.2. Mapa de clasificación de centros de formación técnica

Considerando los criterios de tamaño, acreditación y autonomía, se genera la siguiente tipología para los centros de formación técnica.

Gráfico 5. MAPA DE CLASIFICACIÓN DE CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Resultados generales

Los resultados en términos de instituciones generaron seis grupos según los criterios anteriormente señalados, los que se detallan a continuación.

13) En este grupo se encuentran los centros que no han acreditado habiéndose incorporado al proceso de acreditación frente a la CNA, las instituciones que no han optado por la acreditación, cumpliendo los requisitos para hacerlo; y por último las instituciones que actualmente se encuentran en proceso de licenciamiento frente al CNED.

14) Este dato fue obtenido considerando como fecha de corte el 14 de diciembre del año 2010. Fuente: SIES-MINEDUC.

INSTITUCIONES ACREDITADAS

Instituciones acreditadas de tamaño mayor

- CFT INACAP
- CFT Santo Tomás
- CFT DUOC UC

Instituciones acreditadas de tamaño menor

- CFT INACAP Antofagasta
- CFT CEDUC-UCN
- CFT San Agustín de Talca
- CFT Lota-Arauco
- CFT de Tarapacá
- CFT Instituto Tecnológico de Chile - I.T.C.
- CFT Andrés Bello
- CFT Del Medio Ambiente

INSTITUCIONES NO ACREDITADAS

Instituciones no acreditadas de tamaño mayor

- CFT ICEL
- CFT Simón Bolívar

Instituciones no acreditadas de tamaño medio

- CFT de ENAC
- CFT Los Leones

Instituciones autónomas, no acreditadas, de tamaño menor

- CFT Instituto Superior de Estudios Jurídicos Canon
- CFT IPROSEC
- CFT SOEDUC Aconcagua
- CFT PRODATA
- CFT Instituto Central de Capacitación Educacional ICCE
- CFT LAPLACE
- CFT CRECIC
- CFT CEITEC
- CFT Alexander Von Humboldt
- CFT Alpes
- CFT FONTANAR
- CFT Cámara de Comercio de Santiago
- CFT Barros Arana
- CFT CENCO
- CFT PROTEC

- CFT INACAP Tabancura
- CFT Escuela de Artes Aplicadas Oficios del Fuego

Instituciones no autónomas, de tamaño menor

- CFT La Araucana
- CFT Diego Portales
- CFT MANPOWER
- CFT UCEVALPO
- CFT Magnos
- CFT Juan Bohon
- CFT Massachusetts
- CFT Instituto de Secretariado INSEC
- CFT Salesianos Don Bosco
- CFT UDA
- CFT Teodoro Wickel Kluwen
- CFT Escuela Superior de Administración de Negocios del Norte - ESANE Del Norte
- CFT Osorno
- CFT U Valparaíso
- CFT EDUCAP
- CFT UTEM
- CFT Esperanza Joven
- CFT Luis Alberto Vera
- CFT Austral
- CFT CEPA de la III Región
- CFT PROFASOC
- CFT CROWNLIT
- CFT Javiera Carrera
- CFT Instituto Superior de Electrónica Gamma
- CFT Los Fundadores
- CFT Estudio Profesor Valero
- CFT Escuela de Interpretes INCENI
- CFT Escuela de Altos Estudios de la Comunicación y Educación E.A.C.E
- CFT Centro de Enseñanza de Alta Costura Paulina Diard
- CFT de la Industria Gráfica
- CFT Jorge Álvarez Echeverría
- CFT CEPONAL
- CFT Centro Tecnológico Superior INFOMED
- CFT Escuela Culinaria Francesa - Ecole
- CFT de Tecnologías Contemporáneas - TECCON
- CFT San Alonso

- CFT Instituto Superior Alemán de Comercio INSALCO
- CFT Instituto INTEC
- CFT Centro de Formación Empresarial IFE
- CFT Alfa
- CFT Instituto Chileno Británico de Concepción

3.4. Resultados tipos de institución según variables de selección

Respecto de los seis grupos mencionados previamente, es posible señalar lo siguiente.

3.4.1. Instituciones acreditadas

Instituciones acreditadas de tamaño mayor

Los centros de formación técnica que integran este grupo son tres, y tienen en promedio más de 23 mil estudiantes cada uno; esta cifra resulta significativamente mayor a la de los demás grupos de la tipología. Por otra parte, a la fecha en que se recolectó la información, dos de estas instituciones contaban con la acreditación otorgada por seis años, y la tercera estaba acreditada por cuatro años.

Instituciones acreditadas de tamaño menor

Este grupo está conformado por ocho centros, los que tienen un promedio de 1.300 alumnos aproximadamente, con una dispersión que va de los 1.800 en los de mayor tamaño, a los 900 estudiantes aproximadamente en los de menor tamaño. En cuanto a su nivel de acreditación, el promedio del grupo es de cuatro años, con una variabilidad que oscila entre los tres y los seis años de certificación.

3.4.2. Instituciones no acreditadas

Instituciones no acreditadas de tamaño mayor

En esta categoría se encuentran solamente dos centros, los cuales se distinguen de las demás instituciones no acreditadas por su gran tamaño, alcanzando un promedio de 5 mil setecientos estudiantes cada una. Estas instituciones son autónomas, es decir, obtuvieron la certificación ministerial que les permite regirse por sí mismas, sin embargo, no han obtenido la acreditación institucional.

Instituciones no acreditadas de tamaño medio

Dos centros de formación técnica constituyen este grupo, considerado de tamaño medio ya que su promedio de matriculados es de alrededor de 2 mil ochocientos estudiantes. Al igual que el grupo anterior, estas instituciones son autónomas, pero no han obtenido la acreditación.

Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor

El grupo de centros no acreditados de menor tamaño resulta considerablemente mayor en cantidad de instituciones, si se compara con los dos grupos anteriores; en esta ca-

tegoría se inscriben 17 instituciones. Sus matrículas promedio se encuentran en torno a los 400 alumnos.

Instituciones no autónomas de tamaño menor

Finalmente, el grupo más numeroso y diverso resulta ser el de las instituciones que no sólo no han obtenido la acreditación institucional, sino que aún no logran la autonomía del Ministerio de Educación. En esta categoría se posicionan 41 centros, que tienen en promedio 300 estudiantes aproximadamente.

Tabla 20. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN, CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	TAMAÑO		ACREDITACIÓN
	Número de Instituciones	Promedio Alumnos de Pregrado (año 2010)	Promedio Años de Acreditación Institucional (a Diciembre de 2010)
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	3	23.309	5,3
Instituciones acreditadas de tamaño menor	8	1.363	4,0
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	2	5.692	0
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	3	2.806	0
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	17	412	0
Instituciones no autónomas de tamaño menor	40	321	0
Total	73	3.651	1,1

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC e INDICES-CNED.

3.5. Resultados según etapas del proceso

Matrícula según tipo de institución

Lo primero que es posible destacar respecto de los centros de formación técnica es el notable crecimiento que ha tenido su matrícula en los últimos cinco años; en términos generales, dicho aumento alcanza el 70% de la matrícula total. Ahora bien, si se observa el crecimiento al interior de cada grupo, y se compara con cuántos estudiantes del total de centros concentran cada categoría, la situación resulta más variada. Los dos grupos que tuvieron el mayor crecimiento entre 2005 y 2010 –instituciones no acreditadas, de tamaño mayor, e instituciones acreditadas, de tamaño menor– sólo representan el 18% de los estudiantes de estas instituciones, mientras que el tercer grupo de mayor crecimiento – tres instituciones acreditadas de tamaño mayor– concentran al 58% de los estudiantes de

los centros de formación técnica. El resto de las categorías, que en conjunto representan a 60 instituciones no acreditadas, han tenido un crecimiento bajo el promedio general y concentran sólo al 24% de los estudiantes de este segmento.

Tabla 21. MATRÍCULA TOTAL Y DE PRIMER AÑO (2005-2010), CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	MATRÍCULA TOTAL PREGRADO					MATRÍCULA PRIMER AÑO PREGRADO			
	Número de Instituciones (año 2010)	Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010	Participación en Matrícula Total por Categoría (año 2010)	Año 2005	Año 2010	Crecimiento 2005-2010	Participación en Matrícula de 1er año por Categoría (año 2010)
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	3	33.095	69.926	111%	58%	16.381	32.260	97%	53%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	8	4.909	10.900	122%	9%	2.475	6.428	160%	11%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	2	4.786	11.383	138%	9%	2.505	7.541	201%	12%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	3	6.575	8.419	28%	7%	3.416	3.945	15%	7%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	17	4.491	7.010	56%	6%	2.183	3.936	80%	7%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	40	17.647	12.848	-27%	11%	7.609	6.413	-16%	11%
Total	73	71.503	120.486	69%	100%	34.569	60.523	75%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Diversidad en la demanda

Como es de público conocimiento, la importancia de la matrícula vespertina en los centros de formación técnica es indiscutible (39% en 2010); no obstante lo anterior, y al comparar las cifras entre tipos institucionales, es posible reconocer diferencias relevantes en términos de la importancia relativa de dicha matrícula. Para el caso de los centros de formación técnica de mayor tamaño y acreditación, esta llega a un 31%, contra un 69% de su matrícula diurna. Por otra parte, para las instituciones de tamaño menor, autónomas y no acreditadas, la matrícula vespertina llega a un 64%. Lo anterior dice relación con las diferencias en las características socioeconómicas y etarias de los estudiantes, tópico que se desarrollará más adelante.

Tabla 22. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN RÉGIMEN DE ESTUDIOS Y TIPO DE TÍTULO (2010), CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	RÉGIMEN DE ESTUDIOS TÉCNICOS DE NIVEL SUPERIOR	
	Porcentaje Matrícula Diurna (2010)	Porcentaje Matrícula Vespertina (2010)
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	69%	31%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	51%	49%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	46%	54%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	59%	41%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	36%	64%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	49%	51%
Total	61%	39%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Respecto de la matrícula según áreas del conocimiento, y a diferencia del caso de los institutos profesionales, en términos globales son tres y no dos las áreas que concentran fuertemente la matrícula. En 2010, ocho de cada diez estudiantes de un centro de formación técnica asistía a programas de las áreas Administración y Comercio, Tecnología y Salud, quedando el resto de las áreas muy rezagadas en términos comparados, no habiendo ninguna de ellas que supere el 10% de participación. (Ver Tabla 23, p.66)

De manera similar al caso de los institutos profesionales, y al realizar el análisis según tipo de institución, los establecimientos acreditados de tamaño mayor concentran su matrícula en las áreas de Tecnología (35%), Salud (23%) y Administración y Comercio (26%). Lo mismo ocurre para las instituciones de tamaño medio. Por el contrario, aún cuando los centros de formación técnica de tamaño menor evidencian una alta concentración en las áreas ya mencionadas, dicha concentración es menor a la que presentan los institutos profesionales, es decir, los centros muestran un mayor nivel de diversidad respecto a su oferta. Esto no se observa de igual forma en los centros de formación técnica que se encuentran en proceso de licenciamiento.

Tabla 23. MATRÍCULA TOTAL SEGÚN ÁREAS DEL CONOCIMIENTO, CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	Administración y comercio	Arte y Arquitectura	Ciencias	Ciencias Sociales	Derecho	Educación	Humanidades	Recursos Naturales	Salud	Tecnología
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	26%	2%	0%	0%	3%	8%	0%	3%	23%	35%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	18%	4%	0%	6%	2%	6%	0%	5%	9%	49%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	26%	2%	0%	0%	5%	4%	0%	0%	41%	22%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	41%	1%	0%	3%	2%	8%	0%	0%	36%	10%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	34%	5%	0%	5%	12%	11%	0%	2%	10%	21%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	40%	3%	0%	0%	3%	8%	2%	3%	11%	30%
Total	28%	2%	0%	1%	4%	7%	0%	3%	22%	32%

Fuente: Elaboración propia en base a INDICES-CNED.

Selectividad de los estudiantes

Si se observa el puntaje promedio que los estudiantes de los centros de formación técnica obtuvieron en la PSU 2010, se puede concluir que esta variable, de gran relevancia en las universidades, resulta muy poco significativa para este tipo de instituciones. Por una parte, el promedio PSU general de los estudiantes que ingresan a estos centros de formación técnica es bajo, oscilando entre los 430 y los 470 puntos. Por otra parte, la diferencia de resultados que se observa entre los distintos tipos de establecimientos a nivel del sistema de educación superior se replica en la subcategoría de los centros, sin embargo resulta considerablemente menor, ya que prácticamente todos los grupos de esta tipología se encuentran entre los 400 y 500 puntos PSU. (Ver Tabla 24, p.67)

Existen también variaciones posibles de identificar entre los distintos grupos de la tipología y los puntajes PSU de sus alumnos. Exceptuando el caso de los estudiantes de colegios particulares pagados (que mayoritariamente presentan mejores puntajes comparados con el resto de los grupos), el grupo que en promedio muestra mayores puntajes de ingreso es el de las instituciones acreditadas de tamaño mayor, que concentra más de la mitad de los alumnos del sector. Por otra parte, los puntajes más bajos se encuentran en las instituciones no acreditadas de tamaño mayor, las que pese a representar sólo al 9% de los estudiantes, son las que han experimentado un mayor crecimiento en los últimos cinco años. De todas formas, el puntaje obtenido en la PSU no es una herramienta de selección que se utilice comúnmente en los centros de formación técnica. Por esta razón, el puntaje que

obtengan sus estudiantes no tiene en la relevancia analítica ni discriminante que sí cobra en las universidades. No obstante, estos resultados podrían indicar posibles deficiencias en las competencias de entrada de los estudiantes, lo cual tiene grandes implicancias en los logros alcanzables y alcanzados en el proceso de formación.

Tabla 24. PROMEDIO PSU SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN, CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	Promedio estudiantes de la categoría (año 2010)	Diferencia neta sobre el promedio	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Municipales (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Municipales	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Subvencionados	Promedio PSU Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados (año 2010)	Diferencia neta sobre el Promedio Estudiantes Establecimientos Particulares Pagados
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	455	14	442	15	457	16	477	7
Instituciones acreditadas de tamaño menor	446	5	415	-12	454	13	493	23
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	403	-37	397	-30	406	-35	411	-59
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	417	-24	415	-12	418	-23	417	-53
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	423	-17	409	-18	426	-15	447	-23
Instituciones no autónomas de tamaño menor	431	-9	418		431		461	
Total	440	n/a	427	n/a	441	n/a	470	n/a

Fuente: SIES-MINEDUC.

El costo que representa para los estudiantes el cursar una carrera en los distintos centros es otra variable interesante para caracterizar a este segmento de instituciones. En este caso, se observan diferencias significativas entre las categorías de la tipología formulada, siendo las instituciones acreditadas de tamaño mayor (el grupo que concentra la más alta cantidad de estudiantes del segmento) las que cobran los aranceles más altos, llegando a superar en 50% el promedio de las carreras técnicas en centros de formación técnica. Le siguen en costo las instituciones acreditadas de tamaño menor, 21% más caras que

el promedio, y, a continuación, las instituciones no autónomas, un punto por debajo del promedio. Al contrario, los centros con aranceles más bajos son los no acreditados de tamaño mayor, cuyas carreras se encuentran un 36% bajo la media, y que cobran menos de la mitad de los aranceles de las instituciones acreditadas de tamaño mayor. En relación a la elección que realizan los estudiantes a la hora de ingresar a un centro de formación técnica, estos datos entregan una visión contrapuesta, ya que el grupo de instituciones de menor costo es el que más ha crecido en los últimos años, a pesar de que el grupo de carreras más caras concentra a más de la mitad de los alumnos.

Tabla 25. COSTO DE ARANCEL SEGÚN TIPO DE TÍTULO. CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	Arancel Promedio Carreras Técnicas (año 2010)	Porcentaje sobre/bajo el promedio Carreras Técnicas
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	1.160.700	50%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	934.305	21%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	498.322	-36%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	700.827	-9%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	688.592	-11%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	766.693	-1%
Total	773.006	N/A

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC e INDICES-CNED.

Caracterización socioeconómica de los estudiantes por tipo de institución

En función de caracterizar socioeconómicamente a los estudiantes de los distintos grupos de centros, se dispone del tipo de establecimiento del que provienen. La primera observación respecto a esta variable es la baja proporción de estudiantes de colegios particulares pagados que ingresan a los centros de formación técnica (4% del total). Ahora bien, los grupos con menor presencia de estudiantes de estos colegios son las instituciones no acreditadas de tamaño medio y mayor (1% y 2%), y las instituciones no autónomas (2%). La mayor presencia de esta categoría se encuentra en los centros acreditados de tamaño menor, con un 9%. Los estudiantes provenientes de colegios municipales corresponden al 50% del total de alumnos de centros de formación técnica, y tienen su menor representación en las instituciones no acreditadas de tamaño medio y mayor (42 y 43%), mientras que su mayor representación está en los centros acreditados de tamaño menor. Los estudiantes

de colegios particulares subvencionados, por su parte, se concentran en instituciones no acreditadas de tamaño medio (57%) y mayor (55%) respectivamente.

Otro elemento a destacar es el rango etario en que se encuentran los estudiantes de los centros: en las carreras diurnas, el 77% de los estudiantes tienen menos de 24 años (es decir, ingresaron a la educación superior inmediatamente después de egresar de la educación media), y esta cifra aumenta en el caso de las instituciones acreditadas de tamaño mayor. Por el contrario, en los centros no acreditados de tamaño menor y en los no autónomos, la cantidad de alumnos con más de 24 años aumenta significativamente, alcanzando el 40% y el 27% respectivamente. En la educación vespertina, por otra parte, la proporción de estudiantes menores y mayores de 24 años tiende a equipararse, aunque sólo en los centros acreditados de tamaño mayor sigue habiendo más alumnos menores de 24 años.

Tabla 26. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS ESTUDIANTES, CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	ESTABLECIMIENTOS DE ORIGEN ESTUDIANTES DE CARRERAS TÉCNICAS			EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN DIURNO		EDAD ESTUDIANTES DE RÉGIMEN VESPERTINO		EMPLEO (CASEN 2009)
	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Municipales (año 2010)	Porcentaje Estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes Establecimiento Particulares Pagados (año 2010)	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	Porcentaje Estudiantes menores de 24 años	Porcentaje Estudiantes mayores o iguales a 24 años	Porcentaje Estudiantes que trabajan
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	46%	49%	5%	86%	14%	57%	43%	32%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	59%	32%	9%	77%	23%	42%	58%	22%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	43%	55%	2%	73%	27%	46%	54%	40%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	42%	57%	1%	68%	32%	38%	62%	60%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	55%	41%	5%	60%	40%	41%	59%	47%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	55%	43%	2%	73%	27%	43%	57%	46%
Total	50%	46%	4%	77%	23%	47%	53%	42%

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC y CASEN 2009.

Proceso formativo

Finalmente, la cantidad de estudiantes que trabaja también varía dependiendo del tipo de institución; las instituciones no acreditadas de tamaño medio son el grupo que cuenta con la mayor cantidad de alumnos-trabajadores, alcanzando el 60%. Por el contrario, el grupo de centros acreditados de tamaño menor es el que presenta una menor cantidad de alumnos de este tipo (22%) en relación al promedio, que es de 42%.

En relación con las características del proceso formativo que los centros entregan a sus alumnos, hay varios fenómenos de interés. El nivel de retardo en la titulación que presentan en promedio es bastante alto, alcanzando una diferencia de 43% entre la duración teórica y real de sus programas. Esta situación se agudiza en las instituciones no autónomas, seguidas de las acreditadas de tamaño menor, mientras que el menor desfase se encuentra en los centros acreditados de tamaño menor, y en los no acreditados de tamaño medio.

Por otra parte, la retención de los estudiantes también es baja, con un promedio de 60% al primer año, y un 44% al segundo año. En el primer tramo señalado, el peor resultado lo presentan las instituciones no acreditadas de tamaño mayor y de tamaño menor, mientras que destaca la mejor retención de las acreditadas de tamaño mayor en relación al promedio. Al segundo año de carrera, por otra parte, se mantiene esta tendencia; llama la atención el caso de las instituciones no autónomas, que caen del 60% en el primer año, al 42% en el segundo.

Respecto a las características del cuerpo docente, los datos son bastante similares a los que presentan los institutos profesionales. No obstante, se observan ciertas diferencias importantes de mencionar: en promedio, el 75% de los docentes de los centros de formación técnica son profesionales, un 19% son técnicos de nivel superior, y el 7% tienen el grado de magíster. Entre tipos institucionales, los resultados son bastante homogéneos; sin embargo, el grupo de instituciones de tamaño medio no acreditadas tiene el menor porcentaje de docentes profesionales (70%), presentando asimismo un mayor porcentaje de docentes con grado de magister (8%) y para los técnicos de nivel superior (22%). (Ver *Tabla 27, p.71*)

3.6. Análisis de resultados para centros de formación técnica

La información detallada respecto de los centros de formación técnica muestra, como primer resultado general, una gran diversidad institucional. Tanto en los aspectos relacionados con el ingreso de los estudiantes, como en las que refieren al proceso formativo y a los resultados de ese proceso, las variables estudiadas presentan combinaciones interesantes.

Existen ciertas características que son comunes al conjunto de los centros, y que marcan diferencias respecto de los demás tipos institucionales que han sido analizados en este estudio. En primer lugar, destaca el crecimiento masivo de la matrícula en este segmento en los últimos cinco años, pese a que algunos grupos han crecido más que otros. Por otra parte, la inmensa mayoría de los estudiantes de estas instituciones provienen tanto de

Tabla 27. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES, RETENCIÓN DE ESTUDIANTES Y DURACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO, CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA

CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	DOCENTES SEGÚN GRADO ACADÉMICO (AÑO 2010)			DURACIÓN PROGRAMAS DE ESTUDIOS CARRERAS TÉCNICAS			RETENCIÓN PROMEDIO	
	Porcentaje Docentes con Magister Porcentaje	Docentes Profesionales Porcentaje	Docentes Técnicos de Nivel Superior y otros	Duración teórica en años	Duración real en años	Retardo en años	Retención Bruta de 1er año (cohorte 2009)	Retención Bruta de 2do año (cohorte 2008)
Instituciones acreditadas de tamaño mayor	5%	81%	14%	2,7	3,5	0,8	75%	59%
Instituciones acreditadas de tamaño menor	7%	86%	7%	2,6	3,7	1,1	64%	51%
Instituciones no acreditadas de tamaño mayor	6%	80%	14%	2,6	3,5	1,0	53%	43%
Instituciones no acreditadas de tamaño medio	8%	70%	22%	2,7	3,5	0,8	63%	54%
Instituciones autónomas no acreditadas de tamaño menor	4%	77%	19%	2,6	3,7	1,1	56%	43%
Instituciones no autónomas de tamaño menor	8%	71%	21%	2,6	3,8	1,2	60%	42%
Total	7%	75%	19%	2,6	3,7	1,1	60%	44%

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

colegios municipales como de particulares subvencionados, en contraste con una muy baja presencia de alumnos de colegios particulares pagados. Por último, los resultados del proceso formativo que presentan los centros de formación técnica son preocupantes: el porcentaje de retardo en el egreso (contrastando la titulación teórica y la real) es bastante alto, y la retención de los estudiantes tanto al primero como al segundo año de carrera es muy baja. No obstante, hay cierta variación en cuanto a los resultados de los distintos grupos de la tipología.

Respecto a los años de acreditación, llama la atención la baja participación que ha presentado el sector en general: de los 77 centros de formación técnica autónomos, sólo 13 han participado en el proceso y 12 se encuentran acreditados. Al igual que lo observado en los institutos profesionales, las instituciones de mayor tamaño parecieran tener mejores resultados de acreditación. Posiblemente esto tenga relación con que, al tener una mayor

complejidad institucional (por el número de estudiantes) cuenten con mejores mecanismos de gestión interna.

Sobre este punto sería importante analizar las razones de la baja participación de este sector, al parecer los años de acreditación no parece ser un factor determinante en el crecimiento de la matrícula.

Ahora bien, si se observa cada grupo en particular, queda claro que el que se distingue más claramente del resto es el de instituciones acreditadas de tamaño mayor. Este grupo está conformado por tres centros de formación técnica que concentran al 58% de los alumnos del segmento, y que presentan un alto crecimiento de su matrícula en los últimos cinco años (111%). Sus alumnos tienen mejor puntaje PSU promedio que los otros grupos, sus carreras cobran los aranceles más altos (sobre el 50% del promedio de los centros), y presentan los mejores niveles de retención. Dichos resultados sugieren que quizás existen otros mecanismos de segmentación no relacionados con PSU, asociados a los costos de arancel, y a la calidad y prestigio que ostentan este tipo de instituciones.

El segundo grupo de la tipología, las instituciones acreditadas de tamaño menor, se asemeja más a las categorías de centros no acreditados que al tipo anterior, y específicamente a las instituciones no acreditadas de tamaño mayor. Ambos grupos presentan puntajes PSU más bajos y peores resultados de retardo y retención, si se los compara con los promedios que estas variables tienen para el conjunto de los centros de formación técnica. Pese a esto, son los dos grupos con mayor crecimiento en los últimos cinco años. Su principal diferencia es que el crecimiento experimentado por las instituciones acreditadas se acompaña también de un incremento en los aranceles, siendo los segundos aranceles más caros del total de centros de formación técnica, mientras que los centros no acreditados cobran los aranceles más bajos.

Los otros tres grupos, instituciones no acreditadas de tamaño medio y de tamaño menor, además de los centros no autónomos, son los que menos han crecido los últimos cinco años –bastante menos que el promedio de los centros. Son instituciones de bajo costo, pero con grandes deficiencias en lo que respecta a sus resultados formativos. El caso más crítico en este sentido es el de las instituciones que no han conseguido la autonomía del Ministerio de Educación, cuyo porcentaje de retardo y de retención son bastante desfavorables.

III. CONCLUSIONES

Aspectos generales

Clasificar instituciones de educación superior no es una tarea fácil. Las clasificaciones dejan instituciones disconformes con la ubicación que se les asigna; además, siempre habrá investigadores y analistas que consideren que los criterios utilizados no fueron los más pertinentes, o que no se reflejó claramente la realidad del sistema. Asimismo, la tentación de convertir la tipología en un ranking parece ser incontenible.

Las tipologías o clasificaciones se hacen con un objetivo y, en el caso de este estudio, dicho objetivo ha sido mostrar el actual sistema de educación superior chileno, poniendo de manifiesto que ya no sólo existen instituciones tradicionales de buena calidad e instituciones privadas de alto costo y baja exigencia. Por el contrario, el escenario actual es mucho más diverso y complejo: por una parte, las instituciones tienen distintos objetivos fundacionales o misiones –declaradas y no declaradas– que orientan su quehacer. Por otra parte, organizan su docencia según criterios que responden a aspectos diversos: si se trata de una institución laica o confesional, si está adscrita a un modelo educativo específico o no, si sus cursos los dicta en modalidad diurna o vespertina, en régimen presencial, semi-presencial y/o a distancia, entre otros.

Del mismo modo, los alumnos que acceden a la educación superior también han cambiado, y tienen expectativas muy distintas a las que tenían los estudiantes que ingresaban hace 30 o 40 años al sistema. Hoy, la mayoría del estudiantado se interesa por conseguir un título profesional que les permita tener una calidad de vida superior a partir de una mejor inserción laboral.

La diversidad –tanto institucional como estudiantil– obliga a que los actores vinculados a la educación superior tengan una mirada distinta sobre los fenómenos que la afectan, incorporando las problemáticas y características actuales del sistema. Así, por ejemplo, parece necesario que desde los organismos gubernamentales se revalúe la relación histórica que se ha tenido con las diversas instituciones y que, de este modo, se consideren factores más pertinentes a la hora de analizar y actuar sobre el sistema. No basta con definir que ha habido un aumento importante en la cobertura: es necesario generar acciones que se hagan cargo de las implicancias de este crecimiento. Por otro lado, las instituciones también deberían reflexionar sobre su quehacer y generar políticas que permitan responder a las características y necesidades actuales de sus estudiantes.

Esta diversidad se ve reflejada en el análisis desarrollado en el presente estudio. Creemos que el objetivo de lograr una caracterización del sistema de educación superior ha sido logrado, ya que a través de las tipologías elaboradas es posible visibilizar esta diversidad y esclarecer algunos mitos relacionados con la educación superior de nuestro país, así como permitir la emergencia de temáticas aún no abordadas en profundidad. Por otro lado, se espera haber contribuido a la generación de conocimiento en este campo. El desarrollar una nueva tipología permite desnudar ciertas características que pueden contribuir en la toma de decisiones tanto de los organismos de gobierno, de políticas públicas, de políticas institucionales, y de factores de decisión para los estudiantes y sus familias. A continuación se señalan, a modo de síntesis conclusiva, los temas de mayor relevancia identificados a partir del análisis.

Temas de interés en la educación universitaria

Se desprende de los resultados anteriormente expuestos que existe una altísima heterogeneidad institucional en el sistema universitario chileno. En todas las variables analizadas

se observa que las instituciones muestran características diversas, misiones institucionales distintas, y que cuentan con alumnos con perfiles socioeconómicos y competencias de entrada dispares.

El crecimiento del sistema universitario abre muchos desafíos tanto a nivel institucional como a nivel regulatorio. Las diferencias a nivel de acreditación son una muestra de que la complejidad de las instituciones es muy disímil y que, si bien no existen evidencias concluyentes al respecto, la calidad y tipo de formación que hoy reciben los estudiantes parece ser también muy distinta.

La falta de un marco de cualificaciones, de una mejor regulación en la catalogación de los grados y títulos ofrecidos, y de mayores niveles de transparencia respecto de las competencias y perfiles al egreso, producen niveles importantes de desinformación en la población, lo que (aún cuando se vea acompañado de una alta competencia por estudiantes) no asegura mejoras en la formación de capital humano. Prueba de lo anterior es que el crecimiento de la matrícula no parece tener demasiada relación con los niveles de acreditación de las instituciones. En este sentido, resulta crucial conocer en detalle cuáles son las variables que los estudiantes están considerando al momento de tomar la decisión de estudiar en determinada institución, por un lado, y cuáles son los mecanismos que posee el Estado para incentivar mejoras institucionales y garantizar la adecuada toma de decisiones, por el otro.

Junto a lo anterior, y dado el hecho que la selectividad de estudiantes –tanto por PSU como por aranceles– representa altas barreras de entrada para los segmentos de población menos favorecidos, toma fuerza hoy el debate respecto a los mecanismos alternativos de ingreso. Por otro lado, dado que la masificación del sistema universitario responde a un crecimiento dispar entre los distintos tipos institucionales, y a que los estudiantes que actualmente se incorporan al sistema muestran un origen socioeconómico más bajo, tanto la retención de estudiantes mediante currículum pertinentes a sus necesidades y perfiles de ingreso por un lado, como la articulación entre la educación superior y el mundo del trabajo por el otro, son temas que se vuelven cruciales para mejorar la eficacia del sistema.

Temas de interés en la educación técnico-profesional

Los resultados obtenidos a partir de la información de institutos profesionales y centros de formación técnica nos indican que ambos tipos institucionales se identifican en varias y significativas características. En función de realizar un análisis más completo, se concluyó que la mejor forma de hacerlo sería considerar institutos profesionales y centros de formación técnica como conjunto en tanto educación técnico-profesional.

Quizás el hecho que más llama la atención respecto de las instituciones técnico-profesionales es la alta concentración de la matrícula en muy pocas instituciones, entre las cuales, en muchas ocasiones, existe una propiedad común. Este es el caso de Santo Tomás, INACAP y DUOC, tres instituciones que cuentan con institutos profesionales y centros de

formación técnica, y cuyas asociaciones concentran el mayor porcentaje de matrícula en ambas tipologías (64% y 58%, respectivamente). Esta concentración es especialmente significativa dado que el resto de los alumnos técnico-profesionales se distribuyen en un sinnúmero de instituciones de diversos tamaños y características.

Las instituciones mencionadas se encuentran entre las que presentan mejores resultados en términos del proceso formativo, así como también en la validación que otorga la acreditación institucional. Además, el costo de sus programas está por sobre el valor promedio de los aranceles de sus tipos institucionales. Sin embargo, probablemente la característica más significativa que tienen en común es el hecho de que cada una de ellas está asociada a una universidad de tipo docente no selectiva (con la sola excepción de DUOC). La información disponible para este estudio no permite ahondar en las implicancias que esta vinculación tiene, ni admite la posibilidad de establecer si los mejores resultados que ostentan tienen que ver con esta pertenencia institucional; sin embargo, se abre un espacio de análisis y debate sumamente interesante para futuras investigaciones.

Ahora bien, dejando el caso particular de las instituciones mencionadas, el panorama general de la educación técnico-profesional indica que la tendencia en este segmento es la de concentrar a los alumnos de nuevas características (mayor vulnerabilidad y menores competencias de entrada al sistema). Esto se refiere a la presencia de estudiantes con bajos puntajes PSU¹⁵, menores que en las universidades, a su mayor edad promedio tanto en carreras diurnas como vespertinas, a la proporción de estudiantes que son a la vez trabajadores, entre otras características. Estos antecedentes evidencian la necesidad de observar a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica bajo un prisma distinto al que se ha utilizado hasta hoy, considerando que son los receptores de los estudiantes más vulnerables del país. De todas maneras, es evidente que la información disponible respecto a este segmento es altamente insuficiente, lo cual plantea la necesidad de generar mejores y más completos sistemas de información que nutran al sistema en estos aspectos.

Por otra parte, es necesario profundizar en la reflexión en relación al tema de la acreditación en la educación técnico-profesional. En el caso de los institutos profesionales, de los 44 que conforman el sistema, actualmente sólo 14 han participado en los procesos de acreditación dirigidos por la CNA, de los cuales 12 han recibido la acreditación. Por otra parte, de los 73 centros de formación técnica, 13 han participado en procesos de acreditación, y 12 de ellos la obtuvieron. En ambos casos, la variación en años de acreditación obtenidos es bastante amplia.

Al comparar estos resultados con el comportamiento de la matrícula en los últimos cinco años, podría esperarse que ésta se hubiese visto influenciada por los resultados de acredi-

15) Aún teniendo en consideración que en la educación técnico-profesional una Prueba de Selección Universitaria no es un mecanismo útil ni adecuado de selección, sí se conoce ampliamente la relación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje que obtienen en la PSU, lo que habla de las carencias de origen de estos alumnos.

tación. Sin embargo, pareciera no haber una relación directa entre la garantía de calidad que supone la acreditación, y la elección que los estudiantes realizan; más bien, el crecimiento de la matrícula en el sector se podría explicar por otros factores. Este hecho no es trivial si se considera el foco que ha tenido la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en Chile. Uno de los objetivos principales de la incorporación de estos mecanismos en el país es el de dar cuenta pública de la calidad de las instituciones e informar a los usuarios, específicamente a los estudiantes y sus familias, de la calidad de las instituciones y sus programas, con el fin de facilitar los procesos de toma de decisiones. En este sentido, la poca asociación entre años de acreditación y selección de instituciones indicaría que la premisa de la acreditación no estaría cumpliéndose. Esto podría explicarse por el hecho que los mecanismos para difundir los resultados de acreditación, no están siendo suficientemente eficaces, o que las implicancias de seguir estudios en instituciones sin certificación de calidad no sean claramente reconocidas en la actualidad.

De todas maneras, será importante analizar en futuros estudios por qué, a pesar de los múltiples beneficios asociados a la acreditación, tanto para las instituciones como para los estudiantes, las instituciones de este sector tienen tan baja participación (si se compara con el sector universitario, donde en la actualidad el 94,8% de las instituciones ha participado del proceso). Además, si se analizan cuáles son las instituciones que están acreditadas, son todas instituciones que pertenecen a una corporación educativa mayor, es decir abarcan otros niveles educacionales. Estos podrían estarles brindando una mayor institucionalidad y expertise a la hora de afrontar los procesos de evaluación. Al parecer el hecho de que la acreditación no sea una condición obligatoria para recibir recursos del Estado vía crédito con garantía estatal (CAE) no estaría incentivando suficientemente a las instituciones a hacerse parte de los procesos de acreditación, como sucede en el caso de la universidades.

Son múltiples los temas de interés que emergen a partir del estudio realizado, sin embargo la principal conclusión, o al menos la más relevante en términos prácticos, es que los estudiantes más vulnerables del sistema se han ido concentrando en el espacio que resulta más lejano al Estado durante los últimos años, es decir, en las instituciones privadas –incluso en las no autónomas–, las cuales muchas veces no son alcanzadas ni por las ayudas públicas ni por los mecanismos de supervisión. Este hecho obliga a reconsiderar la manera en que se han estructurado las políticas públicas de educación superior, ya sea en función de establecer mayores regulaciones o de cambiar la distribución de los recursos.

Por otra parte, surge la necesidad específica de cambiar la mirada respecto de la educación técnico-profesional, ya que en el presente parece ser considerada mayoritariamente como una opción secundaria al momento de optar por la educación superior y, en consecuencia, sus condiciones indican significativas desventajas en relación a la educación universitaria. Lo anterior no se condice con la necesidad de técnicos que ha sido planteada en múltiples ocasiones por distintos actores del sistema.

Temas pendientes para futuras investigaciones

El esfuerzo que se ha realizado con ocasión de este estudio tiene claras limitaciones, las cuales han sido ya mencionadas en este informe. Sin embargo, sus resultados constituyen un aporte significativo a la tarea de comprender el nuevo escenario de la educación superior en Chile y proponer alternativas para su desarrollo.

En este sentido, la investigación realizada deja abiertas una serie de preguntas que pudieran ser respondidas en futuros estudios que se orienten en esta misma dirección. En primer lugar, es imprescindible dar cabida a un esfuerzo por generar mayor información respecto de la educación técnico-profesional, que permita profundizar en su heterogeneidad institucional. En este mismo sentido, resulta de gran interés ahondar en la delimitación entre educación técnica y profesional, ya que la matrícula de carreras técnicas ha aumentado significativamente en institutos profesionales. Este hecho levanta interrogantes respecto del carácter específico de ambos tipos de instituciones, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Otro tema de gran relevancia es el de las expectativas que los estudiantes tienen a la hora de elegir una institución educacional terciaria. En este sentido, es muy probable encontrar que quienes asisten a universidades (y a los distintos tipos de universidades identificados), a institutos profesionales y a centros de formación técnica, esperen lograr cosas distintas una vez obtenido el título correspondiente. Por otra parte, y en relación a esta misma diferencia, sería interesante indagar en las razones que tienen los y las jóvenes para elegir estos distintos tipos institucionales. Probablemente parte importante de esta elección no se relacione directamente con expectativas individuales, sino que represente un componente condicionado por otro tipo de factores (entre ellos, el elemento socioeconómico destacado en este estudio).

Finalmente, sería un significativo aporte a la comprensión del sistema actual de educación superior el desarrollar un estudio que permitiera conocer más a fondo los resultados del proceso formativo que realizan estas instituciones. De esta manera, se contaría con indicadores que demuestren el efecto concreto de la formación en términos de conocimiento y competencias adquiridas. El desarrollo de una estrategia que se aproxime a ese resultado constituiría un aporte de gran trascendencia para el conocimiento del sistema y, en consecuencia, para proyectar mejoras sobre él.

Capítulo 2

NUEVOS ESTUDIANTES Y TENDENCIAS EMERGENTES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
una mirada al Chile del mañana

Víctor Orellana Calderón



A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL SENTIDO DE LA PREGUNTA POR LOS ESTUDIANTES

Chile ha experimentado en las últimas décadas una vertiginosa expansión de la cobertura de la educación terciaria, la que de hecho aún no alcanza su punto de saturación. Según el informe de CINDA (2007), la tasa bruta de escolarización post-secundaria fue desde menos del 10% en 1965, hasta superar el 45% en 2004.

Mirado desde una perspectiva más amplia, el aumento de cobertura en la matrícula de educación superior es un fenómeno global que se vincula con cambios en los patrones contemporáneos de modernización. Se avanza desde economías secundarias hacia economías terciarias, en las que la información y el conocimiento resultan esenciales en la producción del valor y, por tanto, la cualificación de la fuerza de trabajo aumenta en todos los niveles (Castells, 2006). A estos cambios alude la discusión académica internacional cuando debate el paso hacia sociedades de tipo "post-industrial" (Bell, 2001), o bien, a lo que Drucker (2001) llamara "sociedad del conocimiento".

Aquellas experiencias sociales estarían caracterizadas por la centralidad de la relación entre ciencia, avance tecnológico e innovación productiva, introduciendo cambios de fondo alcance en las formas tradicionales de producción de conocimiento asociadas a las universidades. Por lo mismo, los cambios acaecidos en la figura de la universidad en los últimos años –su pérdida de centralidad en los procesos de producción de conocimiento, su creciente carácter docente, y su eclosión institucional y de fuentes de financiamiento– representan una tendencia igualmente global (Brunner, 2003).

Nuestro país no ha estado exento de tales cambios. El nuevo panorama de la educación superior coincide con transformaciones estructurales de variado tipo vinculadas al cambio en el estilo de desarrollo, que han tenido importantes consecuencias en la economía, la política, la cultura, etc. Se trata de cambios que, así como expresan tendencias globales, asumen también una especificidad nacional propia.

En el marco de las transformaciones estructurales de los '80, el Estado retira parte importante de su aporte financiero al sistema universitario tradicional, al mismo tiempo que son creadas un conjunto de instituciones privadas, responsables en gran medida del aumento de la cobertura de las últimas décadas¹⁶. En paralelo, se desarrolla un pronunciado proceso de tercerización y mesocratización de la estructura ocupacional, donde las plazas de tra-

16) Como se sabe, la desestructuración del sistema universitario propio del modelo desarrollista fue una prioridad para el régimen militar. Lo que diferencia la experiencia chilena del resto de las dictaduras latinoamericanas es el carácter refundacional de las reformas aplicadas a la educación superior: no sólo se segmentó y desfinanció el sistema público existente; aquello era tan sólo un primer momento negativo (en términos de desarticular lo que no se desea) en un diseño general esencialmente afirmativo que buscó –con éxito– sentar las bases para un sistema terciario de hegemonía privada. Es decir, no sólo se desfiguró a las universidades tradicionales por motivos políticos (de desarticulación de los viejos actores sociales y políticos opositores al régimen), sino también como paso para la construcción de un nuevo sistema universitario.

bajo intelectual crecen aceleradamente bajo modalidades asalariadas e insertas en el empleo privado¹⁷. Según el registro empírico, elaborado por León y Martínez –y actualizado por CIES¹⁸–, los "sectores medios asalariados" (de calificaciones altas y medias) pasan del 18,4% en 1971 al 29,7% en 2009. A su vez, la "clase obrera del comercio y los servicios" crece de un 7,4% del empleo al comienzo de la serie hasta un 15,9% en 2009.

En medio de estos cambios, y en un contexto de crecimiento económico sostenido y de aumento real de los salarios, destaca la expansión de la educación superior. Esta expansión ha tenido importantes consecuencias en la fisonomía de la sociedad chilena, en particular en su acercamiento a modalidades de modernización contemporánea que son observables en otros países. Además, se encuentra bastante extendida la idea que dicha expansión tiene un efecto virtuoso en la estructura de oportunidades, promoviendo mayores niveles de igualdad al permitir el ingreso masivo de sectores sociales que nunca antes tuvieron –ni siquiera imaginaron– la posibilidad de alcanzar la condición de profesionales.

Esta imagen se ha instalado en el centro de la discusión sobre educación superior y estratificación social. Se sugiere que, a medida que la sociedad moderna se desarrolla, se debiese pasar de mecanismos adscriptivos de diferenciación social (inseparables del cuerpo o de la "cuna" de alguien) a mecanismos adquiridos, en los que resulta central el mérito como condición de acceso a una credencial. Modalidades adquiridas de diferenciación serían la marca de las sociedades avanzadas, así como una de las promesas de la "sociedad del conocimiento"¹⁹.

En efecto, el nuevo sistema de educación superior ha abordado el problema de la cobertura de un modo que las instituciones tradicionales nunca lo hicieron. Los avances en la tasa de escolarización superior permiten dejar atrás, al menos en su antigua magnitud, el problema de la exclusión del sistema. Y sin embargo, tal expansión en el acceso parece producir nuevos dilemas en la equidad, asociados al endeudamiento, la deserción y la heterogénea calidad de las instituciones (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2010).

Avances y desafíos en materias de igualdad animan un fecundo debate sobre los efectos de la educación superior en la estratificación, incluso a veces contraponiendo evidencia empírica aparentemente contradictoria. Aunque existen datos que demuestran una fuerte

17) Cuestión que resulta relativamente novedosa, pues en general en nuestro continente se piensa que los sectores medios o son pequeños empleadores, o bien conforman la burocracia estatal (Ruiz & Boccardo, 2010).

18) Los trabajos de Arturo León Javier Martínez (1998) y Eugenio Tironi (1999) constituyen una de las principales aproximaciones al estudio de la estructura social en el país. Durante el año 2010, el Centro de Investigación en Estructura Social de la Universidad de Chile actualizó sus series históricas (que iban desde 1971 hasta 1995), esfuerzo plasmado en el trabajo de Carlos Ruiz y Giorgio Boccardo (2010).

19) Así lo consideran tanto Drucker (2001) como Goldthorpe (1992) y Bell (2001); independiente si están de acuerdo o no con la realización empírica de tales postulados, aceptan que se trata de una promesa específica de dichas formas de modernización.

y constante desigualdad relativa²⁰ (Núñez & Risco), también hay otro tipo de evidencia que demuestra –y con bastante claridad– la existencia de movilidad social ascendente vinculada al paso por la educación superior, además de una mayor retribución por vía de los ingresos a todos aquellos que cursaron estudios terciarios, incluso sin finalizarlos (Meller, 2010).

Lo cierto, como se verá, es que ambas cosas suceden. Sin embargo, la cuestión no es averiguar si estamos lejos o cerca del horizonte de la igualdad de oportunidades, sino develar el impacto concreto que tiene la educación superior en la estratificación social, para observar el efecto de los profesionales en la estructura ocupacional y, desde allí, en el estilo de modernización adoptado. En otros términos, de lo que se trata es de contribuir a la comprensión de la forma específica en que tales patrones de modernización se despliegan en nuestra realidad social.

Entonces, más que determinar si se está cerca o lejos de la igualdad de oportunidades, se trata de desentrañar el patrón de desigualdad subyacente a la expansión de la matrícula, construyendo conocimiento sobre la dinámica social que produce una determinada distribución de resultados sobre sus mecanismos de inclusión y exclusión. Pero además, la educación superior produce otros dos cambios sustantivos en la fisonomía de las sociedades contemporáneas: genera nuevos segmentos con cada vez mayor influencia política y cultural, y además impone cambios en las visiones de mundo dominantes, alterando la impronta simbólica y cultural de las sociedades. En síntesis: un determinado patrón de desigualdad implica también determinadas consecuencias en torno a cómo la educación superior ayuda a formar grupos sociales nuevos de relativa homogeneidad interna, así como de sus características socioculturales y su impacto en la sociedad en general.

Como destaca la literatura sociológica a nivel internacional, la expansión de la matrícula en educación superior tiene un efecto considerable en la conformación de nuevas clases sociales, cuyo rol político, social y cultural resulta a su vez determinante en la sociedad en general²¹, imponiendo los rasgos característicos de las sociedades post-industriales (Bell, 2001). Se plantea que el paso por instituciones terciarias aceleraría la conformación de grupos de relativa cohesión desde orígenes sociales diverso. Por otra parte, también ayudaría a formar identidades culturales comunes, generalizando al interior de tales clases un estilo de vida similar y por tanto modalidades de acción propias (Goldthorpe, 1992). En particular va a resultar relevante para la investigación el legado conceptual de Bourdieu, referido a los distintos *capitales* que los sujetos despliegan en el campo social con tal de alcanzar un lugar de relativo privilegio (1998). El autor propone que el capital que posiciona a los agentes en uno u otro punto en la estructura social no tiene una forma úni-

20) La idea de desigualdad relativa alude a la distancia social entre distintos individuos; a pesar de que sus condiciones concretas varíen en el tiempo, si la distancia se mantiene constante, no se observan cambios en la desigualdad relativa. La precisión resulta relevante cuando se hable de movilidad social absoluta y relativa: mientras la segunda alude a los cambios en la desigualdad relativa, la primera refiere a cambios absolutos en el nivel de bienestar de los sujetos a lo largo del tiempo.

21) Ver los trabajos de Goldthorpe (1992) sobre la “clase de servicio” y de Bourdieu (1988) sobre los profesionales.

camente económica. Así, distintos espacios o "campos" de la sociedad privilegiarían formas igualmente específicas de capital; en concreto, la educación contribuiría a distribuir socialmente distintas cuotas de *capital cultural*, recurso que tendría un impacto decisivo en la estructura de oportunidades. Además, es significativo el tipo de capital acumulado y su estructura, pues la primacía de formas económicas o no económicas de capital como diferenciación social principal tendría importantes efectos –como veremos adelante– en la fisonomía de distintos grupos sociales, en particular, en los nuevos sectores medios asociados a modalidades post-industrialistas de modernización.

El impacto de las instituciones terciarias en la estructura social resulta entonces relevante para comprender la génesis de los sujetos sociales que animan –o animarán– los principales escenarios políticos del presente y futuro. De esta manera, las transformaciones a nivel de las ideas dominantes de una sociedad (o de los conflictos en los que aquéllas se definen) pueden comprenderse en relación a cambios en la estructura social; como es sabido, hoy los estudios sobre estratificación poco hablan de cultura y los estudios de cultura poco hablan de estratificación, reemplazando el determinismo económico por el determinismo del discurso (Ruiz, 2007). En orden a matizar tales extremos también se orienta la presente investigación, que busca proponer una aproximación a los cambios a nivel cultural asociados a la educación superior, tanto desde una lógica cultural como estructural.

De todas maneras, una caracterización social de los estudiantes de educación superior entre 1983 y 2010 seguramente no responde a todas las preguntas lanzadas. Tampoco pretende hacerlo. De lo que se trata es de presentar evidencia con tal de habilitar nuevas preguntas y líneas de investigación, orientadas por el sentido esbozado hasta aquí. En dicha perspectiva, el presente esfuerzo tiene carácter esencialmente exploratorio. En el fondo, pretende aportar a la reflexión sobre el proceso general de transformaciones experimentado por la estructura social en las últimas décadas, a partir de la observación de los cambios en los estudiantes de educación superior.

A través de una serie de registros empíricos, el estudio avanza en una caracterización social de los estudiantes de educación post-secundaria, partiendo por los aspectos estructurales o socioeconómicos para luego observar las distintas formas de acción de los individuos en el sistema (sus trayectorias e inserción ocupacional) y, finalmente, sus especificidades simbólicas, ideológicas y culturales.

El texto se organiza en seis apartados: uno metodológico, que presenta las fuentes de datos y las principales estrategias de clasificación de la información (I); una sección sobre la evolución general del sistema, donde básicamente se tratan temas relativos al grado y carácter social de la expansión terciaria (II); un análisis de los aspectos estructurales, que da cuenta de las principales características socioeconómicas de los estudiantes a través del tiempo, y su expresión en la diversidad del sistema de educación superior (III); una mirada específica a las trayectorias, tanto de entrada como de salida del sistema, de los estudiantes –es decir, a la forma concreta en cómo se produce la diferenciación observada a nivel de las instituciones de educación superior, y a la posterior inserción ocupacional de

los sujetos– (IV); un capítulo dedicado a cuestiones subjetivas y simbólicas, a las relaciones entre la educación superior, la esfera de la acción colectiva estudiantil, y las visiones de mundo vinculadas a sectores sociales que se han visto asociados con determinado tipo de instituciones terciarias (V); y finalmente, un apartado de conclusiones donde se resumen los aspectos más relevantes de la investigación, y se sugieren futuras líneas de estudio sobre la temática (VI).

I. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Cuestiones Generales

La discusión conceptual planteada anteriormente implica no sólo una interpretación determinada de los resultados presentados, sino también consecuencias directas en el diseño metodológico de la investigación. Las categorías comúnmente utilizadas para estudios en la materia tienen un componente teórico muchas veces no explícito, pero que de todos modos habilita ciertas aproximaciones restringiendo otras. Es el caso por ejemplo de los "quintiles de ingreso", los que lejos de ser instrumentos metodológicos neutros, consagran una visión específica sobre los procesos de diferenciación social contra los que la sociología en general ha discutido: concebirlos como un continuo jerárquico de delimitaciones analíticas más que empíricas²². No se trata de descartar estas herramientas. Al contrario, se trata de utilizarlas en su justa medida. La investigación hará uso de diferentes instrumentos en distintos apartados, buscando responder de manera lo más fidedigna posible a la pregunta de investigación.

Son cuatro los órdenes en los que la discusión ayudará a organizar el estudio: en el problema de la clasificación socioeconómica u ocupacional, en la clasificación de instituciones de educación superior, en la clasificación de los activos ("capitales") movilizados por los sujetos en su pugna por las vacantes abiertas, y finalmente en las técnicas de análisis utilizadas.

Para el problema de la clasificación socioeconómica u ocupacional, se intenta pasar de quintiles o deciles de ingreso –cortes analíticos que tienen una alta pluralidad interna– a grupos ocupacionales que compartan características comunes desde el punto de vista empírico; es decir, de menor variabilidad interna. Esto por dos razones: primero, porque de este modo se posibilita observar realidades sociales de relativa similitud concreta (más que analítica o formal), y segundo, pero vinculado con lo anterior, porque este ejercicio permite "quebrar" la zona media alta, tradicionalmente presentada como un todo homogéneo en la clasificación de quintiles (a esto se alude generalmente como el problema de la "caja negra" del quinto quintil, justamente por su heterogeneidad). Como se verá, es

22) El arsenal metodológico tradicionalmente utilizado en estudios que observan la relación entre estratificación y educación superior, tiene una vinculación natural con los abordajes propios de los enfoques normativos.

justamente en ese grupo de la sociedad donde se presentan las diferencias más marcadas de condiciones sociales y estrategias de integración.

En el problema de la clasificación de instituciones, se descarta el uso de un patrón binario (titulado versus no titulado) para recoger, desde distintas perspectivas, la heterogeneidad del sistema de educación superior. Aquello implicará establecer, en su momento, distinciones históricas, ideológicas, y de complejidad y selectividad entre las instituciones²³, de la manera en que sea necesario y posible desde los datos disponibles.

Para identificar y cuantificar los capitales desplegados por los sujetos en el campo de disputa por una vacante, se utilizarán instrumentos clásicos de aproximación (ingresos y escolaridad para el capital en forma económica y cultural respectivamente), enriqueciendo su simple recuento mediante la diferenciación de lo que podemos denominar su "estructura de acumulación". Así, se elaborarán distinciones cualitativas y empíricas más que gradacionales y analíticas. Dicho en otras palabras, interesa ver qué recurso o capital resulta central en cada zona de la sociedad y cómo se usa, por sobre la descripción cuantitativa de la distribución de cada uno de estos capitales en las familias e individuos.

Finalmente, en cuanto a las técnicas de análisis, se utilizarán distintas aproximaciones buscando dibujar los tres momentos del paso por la educación superior: la situación estructural de origen, los determinantes de la acción de los sujetos en su incorporación o exclusión del sistema (donde se utilizarán distintas formas de análisis de trayectoria) para, finalmente, observar su inserción en la estructura ocupacional y sus distintas orientaciones valóricas e ideológicas, asociadas al paso por determinado tipo de instituciones terciarias. Se hará uso de técnicas de análisis de movilidad ocupacional absoluta, adaptando la matriz de clasificación de clase de Goldthorpe a la realidad nacional²⁴.

Fuentes de datos

El trabajo recurrió a distintos registros empíricos. Para los temas de índole socioeconómico, ha sido preferentemente utilizada la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), considerando series desde 1990 hasta 2009. Si bien tal registro no está diseñado específicamente para estudios sobre educación superior, ofrece la serie más larga en términos temporales y el mejor compendio de variables socioeconómicas que se dispone, tanto en cantidad como confiabilidad²⁵.

23) En el capítulo anterior de este volumen, se desarrolló una tipología de instituciones de educación superior, buscando retratar las diferenciaciones más sustantivas del sistema de educación superior actual más allá de sus distinciones históricas. Se agradece a los autores de ese capítulo habernos cedido los insumos necesarios para aplicar dicha tipología en el presente estudio.

24) Desafortunadamente no se cuenta con datos relativos a los vínculos sociales de los individuos (familia y amigos cercanos). Esta información resulta central en la literatura para analizar procesos de formación de clases (Goldthorpe & Erikson, 1992).

25) Se dispone de información que permite distinguir, y a trazo fino, diferenciales de ingreso entre segmentos relativamente pequeños de la población, así como también se incluyen variados tipos de variables ocupacionales. Otros registros utilizados incluyen algunas variables ocupacionales,

Para el análisis de trayectorias de entrada al sistema, se utilizó –preferentemente– información compilada y suministrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro (DEMRE) de la Universidad de Chile, y por el Ministerio de Educación (MINEDUC), fuentes de datos que constituyen un elemento inédito en estudios de este tipo en el país. Por otra parte, con la colaboración del Ministerio de Educación²⁶ se tuvo acceso a información de los matriculados en instituciones reconocidas por la entidad (desde 2007 hasta 2010), incorporando algunas características sociodemográficas y socioeconómicas declaradas en un cuestionario auto-administrado por los estudiantes al momento de inscribir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o la anterior Prueba de Aptitud Académica (PAA). Entre tales variables, destacan el tipo y dependencia del establecimiento educacional de origen, y el nivel educacional de los padres y su ocupación principal. Aunque la cobertura del esfuerzo no fue total²⁷, sí permitió construir un set de datos bastante amplio en número de casos y variables, que permite aproximaciones a las distintas trayectorias de los estudiantes al interior del sistema.

Además de la fuentes CASEN, SIES-MINEDUC y DEMRE, se utiliza información generada por el Programa de Estudios Sociales y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, referida en particular a la caracterización regional del estudiantado y a sus flujos migratorios inter regionales²⁸.

Para los apartados destinados al análisis de la educación superior, la inserción ocupacional de los sujetos (trayectorias de salida) y su visiones de mundo, se escogieron dos registros empíricos: primero, la Sexta Encuesta Nacional de Juventud del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV)²⁹, que permite descomponer la población estudiantil –dentro de la cohorte entre 18 y 23 años de edad– con mayor detalle que otros registros, pues está dirigido a caracterizar segmentos etarios de jóvenes. Y segundo, la Encuesta Nacional de 2010 del Centro de Investigación en Estructura Social (CIES) de la Universidad de Chile, el que en

pero provistas por cuestionarios auto-administrados a estudiantes, lo que en cierta medida tiende a desvalorizar aquellos datos.

26) Agradecemos en particular a Juan José Ugarte, Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (MINEDUC), y a los profesionales Anely Ramírez, Cristián Blanco y Francisco Meneses. También resultó fundamental el aporte de María Fernanda Gándara en el cruce final del registro del DEMRE con los datos de matrícula de MINEDUC.

27) Los datos utilizados de PSU y PAA comprenden los años 2002 hasta 2010. Por lo tanto, no se pudo habilitar totalmente el listado de inscritos con la información recolectada al momento de rendir las pruebas de selección, ya que alrededor de un tercio de los matriculados a los que se tuvo acceso (de los años 2007 a 2010) ingresaron vía PAA antes de 2002, o bien, mediante un sistema de selección alternativo. Aquello puede interpretarse como una merma en la capacidad para observar los sectores de menores ingresos que acceden al sistema sin rendir PSU, como se verá adelante. Se tuvieron datos para aproximadamente el 75% del universo de matriculados.

28) Agradecemos a Alfonso Muga, ex Rector de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y a David Cademártori, académico del plantel, por facilitar estos antecedentes (aún inéditos).

29) Agradecemos a Ignacio Naudon Dell’Oro, Director del INJUV, por permitir nuestro acceso a los datos.

colaboración con el **Foro Aequalis** aportó con insumos básicos y marcos interpretativos para llevar adelante la investigación. El registro de CIES permite observar los aspectos ideológicos vinculados al paso por distintas instituciones, además de habilitar algunas aproximaciones preliminares al problema de la movilidad ocupacional y su relación con la educación superior. Aún limitado por un escaso tamaño de la muestra, que obliga a asumir diferenciaciones gruesas en el análisis, resulta de gran interés respecto los temas propuestos para el debate sobre educación superior en Chile.

II. EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: LA “MANCHA DE ACEITE”. Evolución general del sistema (1983-2010)

En este apartado se presentan las principales tendencias de la matrícula en educación superior, tanto de cobertura como referidas a los cambios más sustantivos en el tipo de institución y perfil socioeconómico de los estudiantes.

1. Carácter social de la expansión

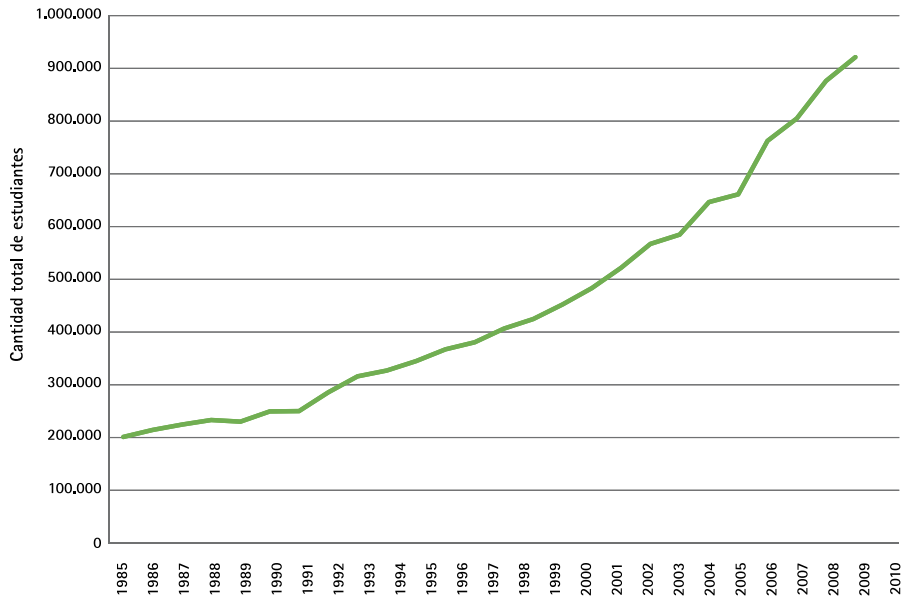
Los cambios en las instituciones de educación superior de las últimas décadas, y en particular la acelerada expansión de su cobertura, han producido un escenario completamente distinto en sólo tres décadas. Se ha pasado de un sistema fuertemente controlado por el Estado a otro de acción básicamente privada, y el perfil del estudiante ha variado de un tipo masculino, joven, de sectores sociales predominantemente altos y medios y sin mayor movilidad interregional, a otro en el que la cobertura no establece diferencias en términos de sexo, se observa una mayor dispersión etaria, con alta movilidad regional y de gran – además de creciente– amplitud social.

Como se observa en la siguiente figura, el crecimiento absoluto de matriculados en instituciones de educación superior prácticamente se ha quintuplicado en poco menos de treinta años. *(Ver gráfico 6, p.88)*

A nivel relativo (Gráfico 6), en la tasa de escolarización superior la tendencia al alza se mantiene³⁰. De 1990 a 2003, la expansión se lleva a cabo incluyendo una cuota importante de individuos fuera de la cohorte, lo que se estabiliza con posterioridad a 2003. Hoy el crecimiento al interior de la cohorte es el más pronunciado, como se observa en el Gráfico 2. *(Ver gráfico 7, p.88)*

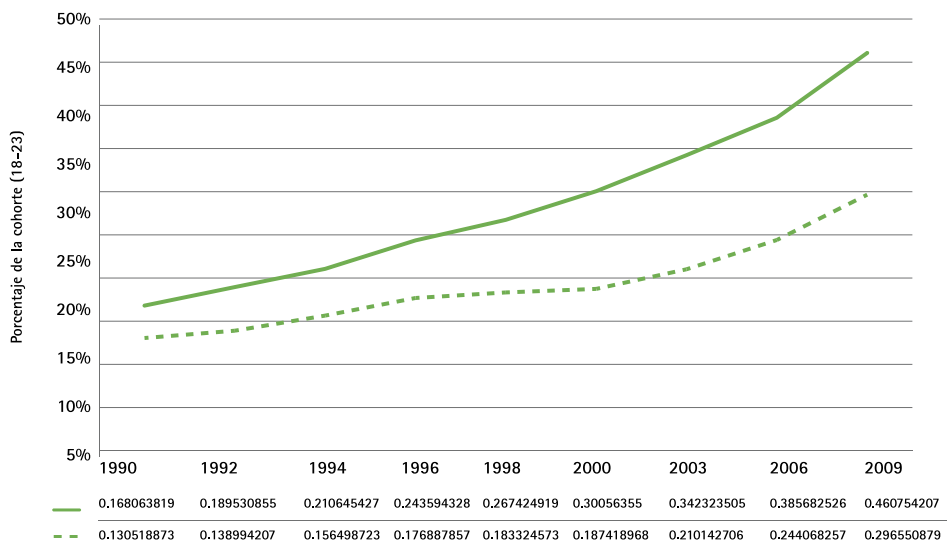
30) Por tasa bruta de cobertura se considera la división del total de la matrícula total por el total de jóvenes entre 18 y 23 años. Tasa neta se define como la cobertura al interior de la cohorte mencionada. La proyección de la cohorte etaria corresponde a la serie CASEN (1990-2009), así como también la proporción que dicha cohorte representa respecto del total de matriculados. Para este último indicador de matrícula total, se utilizó la información oficial de MINEDUC disponible en su sitio web.

Gráfico 6. MATRÍCULA TOTAL EDUCACIÓN SUPERIOR (1984 – 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

Gráfico 7. TASA BRUTA Y NETA MATRÍCULA TOTAL (1990–2009)

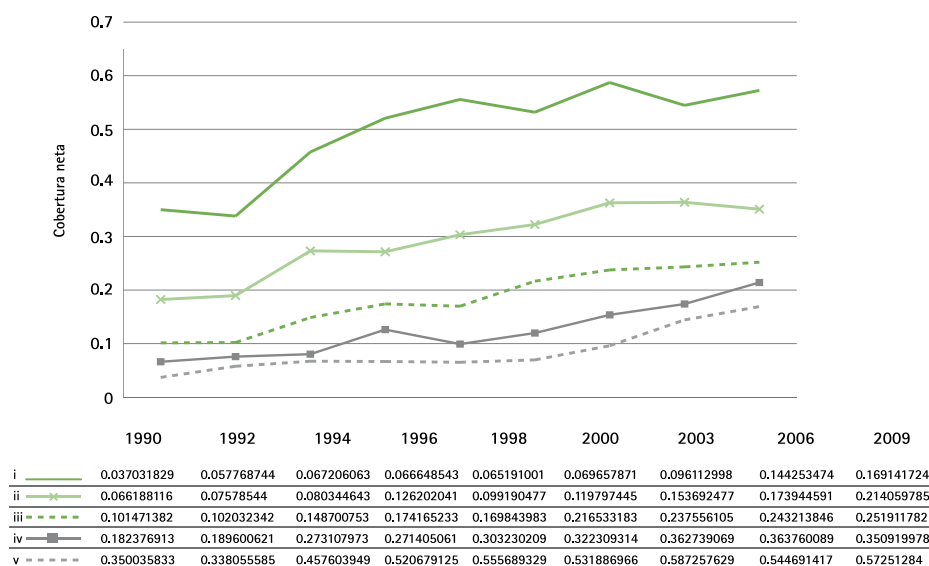


Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC y Serie CASEN.

Sin embargo, la expansión de la matrícula no es socialmente homogénea. Su patrón confirma las tesis sostenidas por parte de la literatura internacional³¹: el crecimiento de la cobertura beneficia, en primer término, a los sectores acomodados, y solamente cuando estos alcanzan un punto de saturación en su demanda, se le abre la puerta a otros sectores –aquellos inmediatamente adyacentes a los primeros.

Como se aprecia en el Gráfico 8, de 1992 en adelante crece de forma abrupta la participación de los tres quintiles de mayores ingresos en la educación superior. Sin embargo, el quintil V (de ingresos más altos) estabiliza su cobertura neta en torno al 55% el año 1998, hecho que permite que los quintiles IV y III sigan aumentando su participación hasta estabilizarse cerca de 2003 en torno al 36% y 24%, respectivamente. Mientras que los dos primeros quintiles (de ingresos más bajos) recién comienzan un crecimiento acelerado cuando los inmediatamente superiores estabilizan su participación en la matrícula, sin que tal tendencia al alza haya llegado a su punto de saturación aún, y aproximándose a los indicadores que exhibe el quintil III.

Gráfico 8. COBERTURA NETA POR QUINTIL DE INGRESO (1990-2009)



Fuente: Elaboración propia en base a Serie CASEN.

Hacia fines de la década del 2000, el grueso de la expansión se explica por los dos primeros quintiles –el 40% más pobre de la sociedad chilena–, lo que justamente coincide con el reciente crecimiento de la educación técnico profesional en el total

31) En particular la tesis de la “desigualdad máximamente mantenida” (Raftery & Hout, 1993).

de la matrícula desde 2006 hasta hoy³².

A medida que bajan los ingresos monetarios, cada punto de saturación de la cobertura neta resulta más cercano al sector adyacente. Tal y como se verá en los apartados siguientes, las diferenciaciones más significativas al interior del sistema se dan en la parte alta y media alta de la sociedad, primando cierta homogenización de condiciones para la mayoría social de más bajos ingresos. De todas maneras, los diferenciales en los puntos de saturación de la cobertura pueden estar influenciados por el efecto de las ayudas focalizadas por parte del Estado.

La evidencia presentada permite señalar que el aumento de la cobertura exhibe un comportamiento similar al de una *mancha de aceite*, que se expande desde el centro hacia afuera cubriendo los espacios que encuentra más cerca. En este sentido, más que poner en jaque los mecanismos que reproducen la desigualdad social relativa, la expansión de la educación superior observada se estratifica según los mismos diferenciales.

2. Cambios en las instituciones

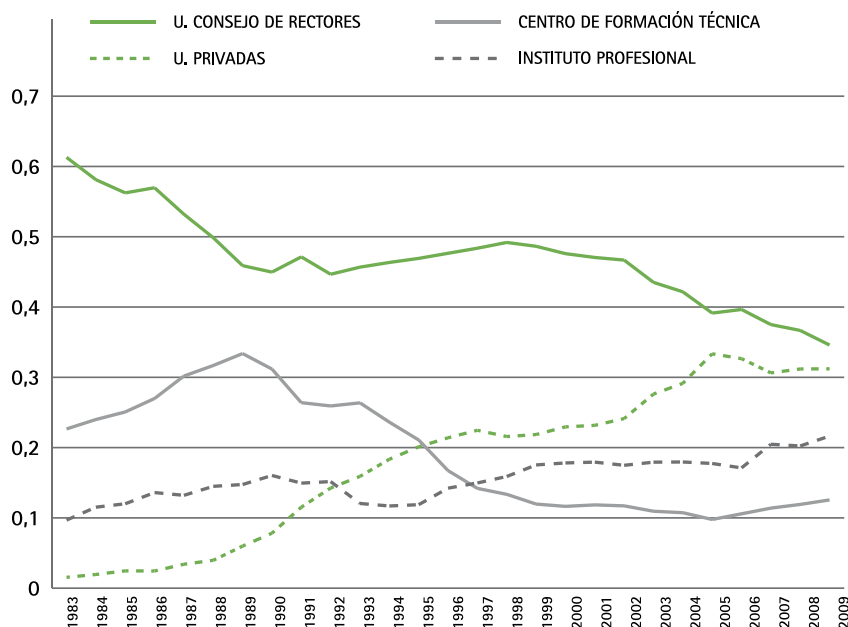
Establecido el patrón de incorporación de los estudiantes, quedan por ver sus espacios de llegada: las instituciones de educación superior. Y como se comentó, se observa en este punto una evolución constante hacia la hegemonía privada de la matrícula. (*Ver gráfico 9, p.91*)

La figura muestra la evolución en la distribución de la cobertura entre los distintos tipos de instituciones clasificadas según el criterio histórico tradicional. La participación del Consejo de Rectores (CRUCH) presenta un descenso sostenido si se considera la serie completa, con excepción de un período de repunte en la década de los noventa. Por su parte, los institutos profesionales muestran una evolución constante –tendiente al alza moderada– si se toma como referencia el período 1983–2009; no obstante, exhiben un crecimiento más acelerado de su participación desde 2006 hasta hoy. El mismo giro reciente muestra la matrícula de centros de formación técnica, que parece tender a recuperarse tras la abrupta caída de inicios de los noventa y que se proyectó hasta fines de aquella década. Finalmente, la curva de alza más pronunciada pertenece a las universidades privadas, que incrementan su participación en la matrícula total de forma ininterrumpida desde 1983, con períodos de mayor o menor ritmo de crecimiento. De todas maneras, desde 2006 parece apreciarse una cierta saturación o estancamiento en su participación.

En una interpretación más general, se pueden distinguir tres períodos: la década de los ochenta, marcada por un alza de toda la matrícula privada, la década de los noventa, donde tal tendencia de crecimiento se detiene en lo que respecta a las instituciones técnico-profesionales y se concentra en las universidades, y finalmente un tercer período que se origina en 2005, donde las universidades privadas se estancan y crecen las instituciones técnico-profesionales. Todo lo anterior, en un contexto de caída relativamente constante de la matrícula de las instituciones del CRUCH, excepción hecha de la década de los noventa.

.....
32) Más adelante se detalla el aumento de cobertura por tipo de institución.

Gráfico 9. PARTICIPACIÓN TIPO DE INSTITUCIÓN EN MATRÍCULA TOTAL (1983-2009)



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC³³.

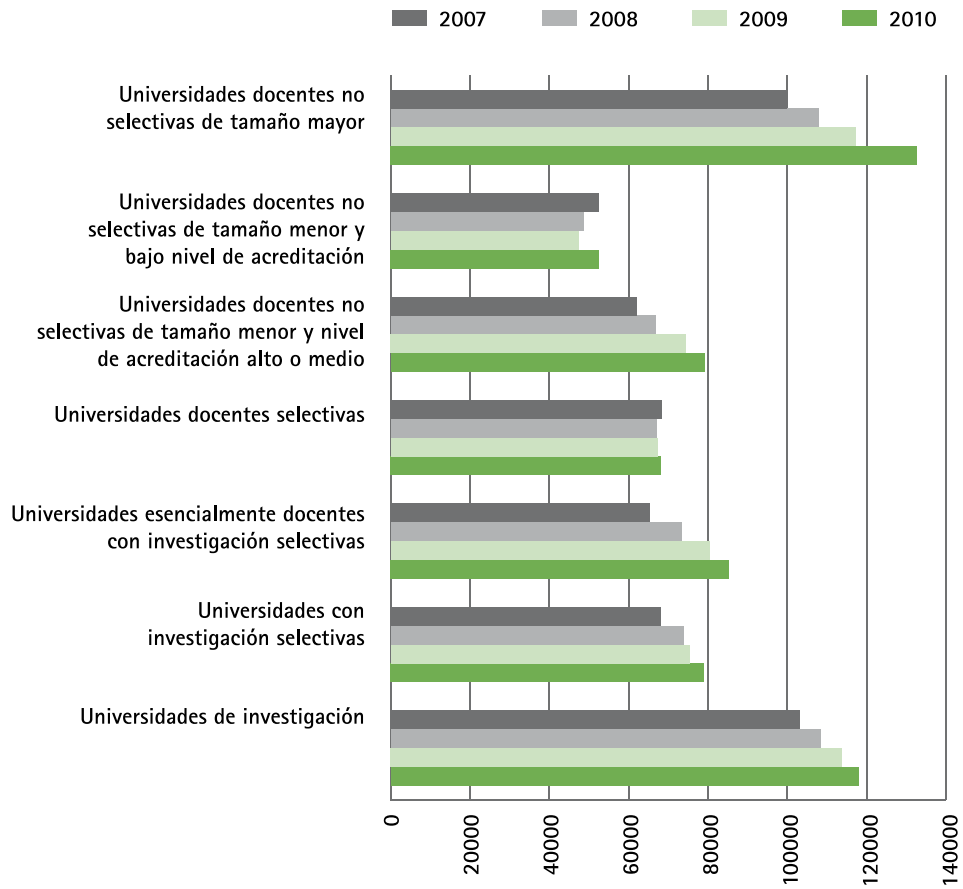
Al aplicar la tipología generada en el capítulo anterior para observar la matrícula absoluta en los distintos tipos de universidades³⁴, el mayor número de estudiantes se concentra en las instituciones docentes no selectivas de tamaño mayor, seguida de las universidades de investigación que corresponden a las instituciones de mayor excelencia del CRUCH. El ritmo más pronunciado de crecimiento desde 2007 a la fecha se aprecia en la primera categoría comentada: en general, como se verá mas adelante, se trata de aquellas instituciones privadas donde se reciben estudiantes de menores ingresos. (Ver gráfico 10, p.92)

En el caso de los institutos profesionales, observamos una marcada concentración de la matrícula en las instituciones acreditadas por tres o más años, no especializadas, de tamaño mayor. Tal concentración tiende a ser más marcada con el tiempo. (Ver gráfico 11, p.93)

33) Para los tres primeros años, la información de MINEDUC consigna porcentajes marginales para las antiguas Academias. En consecuencia, el indicador fue eliminado del gráfico, por lo que los porcentajes en esos años –aún por poco– no suman 100%. En cualquier caso, esto no altera la tendencia general.

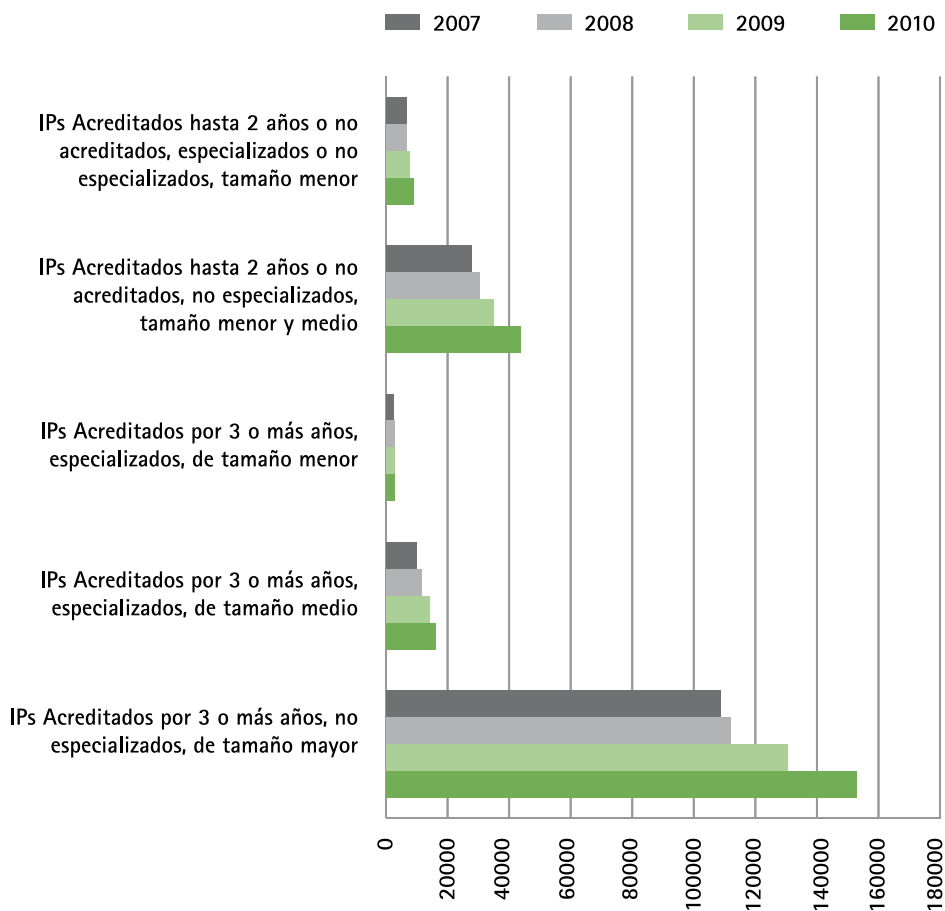
34) Desafortunadamente, sólo se cuenta con información de 2007 hasta 2010 bajo la clasificación señalada.

Gráfico 10. MATRÍCULA TOTAL UNIVERSIDADES POR TIPO DE INSTITUCIÓN (2007-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

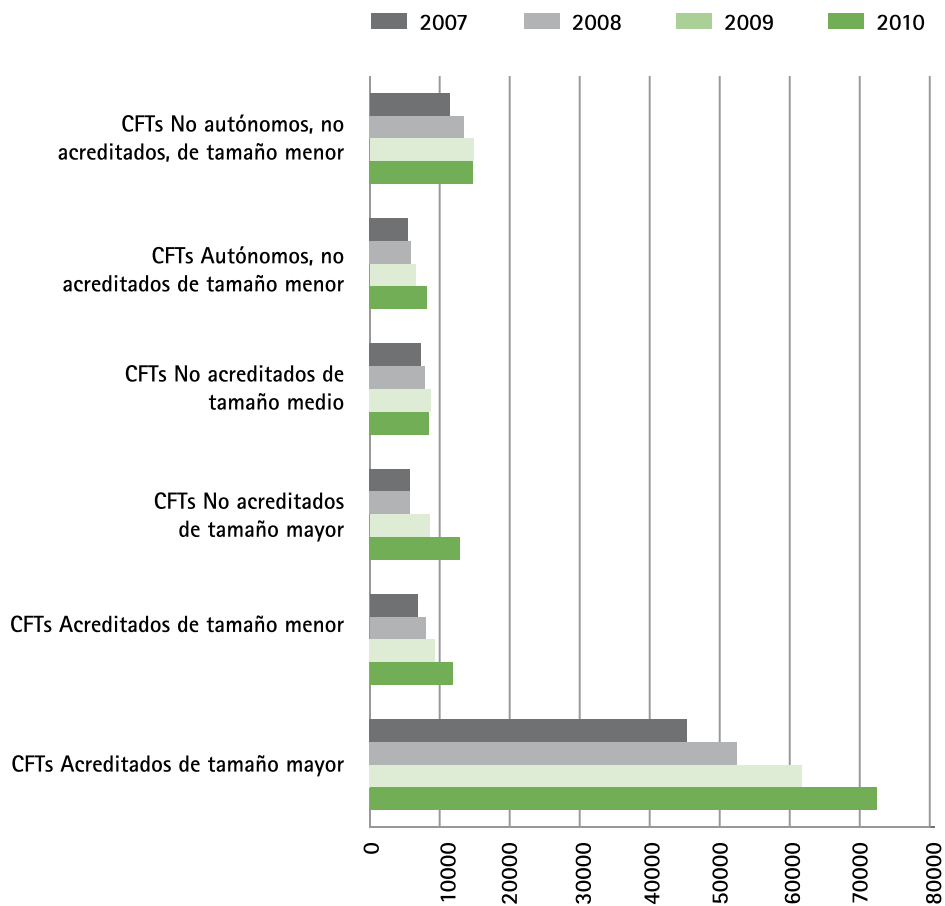
Gráfico 11. MATRÍCULA TOTAL INSTITUTOS PROFESIONALES POR TIPO DE INSTITUCIÓN (2007-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

El caso de los centros de formación técnica el panorama es similar: existe una fuerte concentración en las instituciones acreditadas y grandes, tendencia que tiende a agudizarse. (Ver gráfico 11, p.93)

Gráfico 12. MATRÍCULA TOTAL CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA POR TIPO DE INSTITUCIÓN (2007-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC.

3. Movilidad inter-regional

Como se sugirió al inicio, el aumento de la movilidad inter regional de los estudiantes es también un rasgo característico del proceso de expansión de la matrícula acaecido en las últimas décadas. A continuación, se presentan datos suministrados por el Programa de Estudios Sociales y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, relativos a migración regional estudiantil, que considera únicamente a las universidades a través de los seleccionados en la primera preferencia de sus postulaciones.

Tabla 28. MIGRACIÓN DE ESTUDIANTES SELECCIONADOS PRIMERA PREFERENCIA POR REGIÓN Y ORIGEN DE ESTUDIO (2001-2011)

REGIÓN	2001			2006			2011		
	Inmigrantes	Emigrantes	Saldo Migratorio	Inmigrantes	Emigrantes	Saldo Migratorio	Inmigrantes	Emigrantes	Saldo Migratorio
i	441	238	203	321	266	55	269	428	-159
ii	569	281	288	338	302	36	386	389	-3
iii	122	390	-268	52	412	-360	129	401	-272
iv	396	333	63	311	394	-83	306	562	-256
v	1307	435	872	1578	342	1236	2178	512	1666
xiii	1126	1100	26	1388	1012	376	2194	1279	915
vi	23	984	-961	15	1090		6	1614	-1608
vii	188	579	-391	267	570	-303	329	910	-581
viii	660	412	248	775	313	462	1234	504	730
ix	436	262	174	332	351	-19	771	465	306
x	415	451	-36	397	475	-78	474	884	-410
xi	0	114	-114	0	150	-150	1	186	-185
xii	70	174	-104	62	159	-97	60	203	-143
Total	5753	5753		5836	5836		8337	8337	

Fuente: Programa de Estudios Sociales y Desarrollo, PUCV.

La Tabla 28 nos muestra los casos de inmigración, emigración, y el saldo final por región. En general, la movilidad aumenta desde 2001 hasta hoy. El norte se constituye como una gran zona de provisión de estudiantes para el resto del país, lo que podría deberse a que ninguna de las universidades de investigación existentes en Chile se encuentra en aquella zona. Son las regiones de Valparaíso, Metropolitana, del Biobío y La Araucanía las que tienen flujos positivos, lo que en el caso de las tres primeras se explica por su concentración

de instituciones, y en la última por presentar la más baja cobertura neta de origen.

Como se aprecia en la siguiente tabla, la emigración sólo sube en la zona norte entre 2001 y 2011.

Tabla 29. TASAS DE EMIGRACIÓN INTER-REGIONAL POR ZONA

ZONA	2001	2006	2011
NORTE	25%	25%	28%
R. VALPO	14%	11%	12%
RM	17%	16%	13%
CENTRO SUR	37%	33%	32%
SUR	33%	30%	29%
TOTAL	25%	24%	23%

Fuente: Programa de Estudios Sociales y Desarrollo, PUCV.

Las cifras de inmigración tienden a aumentar en las zonas centrales y a disminuir en las extremas. Esto se debe a que las universidades que despiertan mayor deseabilidad (primeras postulaciones) se concentran en la zona central, al mismo tiempo que crece la cobertura de manera indiferenciada desde el punto de vista regional.

Tabla 30. TASAS DE INMIGRACIÓN INTER-REGIONAL POR ZONA

ZONA	2001	2006	2011
NORTE	29%	20%	19%
R. VALPO	34%	36%	37%
RM	18%	21%	21%
CENTRO SUR	20%	21%	20%
SUR	31%	23%	23%
TOTAL	25%	24%	23%

Fuente: Programa de Estudios Sociales y Desarrollo, PUCV.

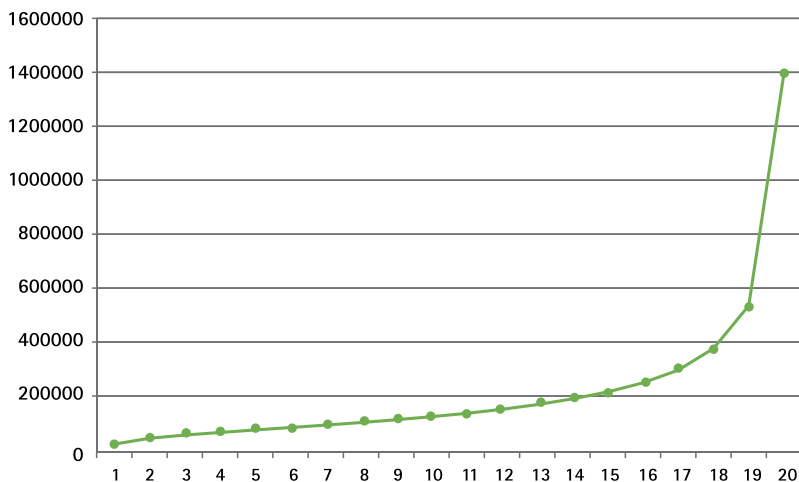
III. UN SISTEMA TERCIARIO DESIGUAL PARA UNA SOCIEDAD DESIGUAL. Aspectos socioeconómicos de los estudiantes

En este apartado se analizan las principales características socioeconómicas de los estudiantes y su distribución en el sistema. Se presentan las diferenciaciones más importantes entre los jóvenes en edad de ingresar a estudios superiores que acceden a una vacante y los que son excluidos.

1. Condicionantes de acceso y exclusión del sistema

La distribución de la riqueza en la sociedad chilena es sabidamente desigual. Aquello ha resultado ser un rasgo permanente en el tiempo desde muy larga data; sin embargo, distintas modalidades de desigualdad implican, de hecho, sociedades distintas. Nuestro patrón de desigualdad actual no está caracterizado por una suerte de exclusión o marginalidad social distintiva en la parte baja –como lo fue durante parte importante del siglo pasado–, sino más bien por una fuerte concentración del ingreso que traslada las principales diferenciaciones en la distribución de la riqueza a la zona alta de la sociedad. Al segmentar la población ya no en quintiles, sino en veintiles (Gráfico 13), asoma de manera nítida la fuerte concentración del ingreso nacional.

Gráfico 13. INGRESO MONETARIO PER CÁPITA POR VEINTILES DE INGRESO PROMEDIO (2009)



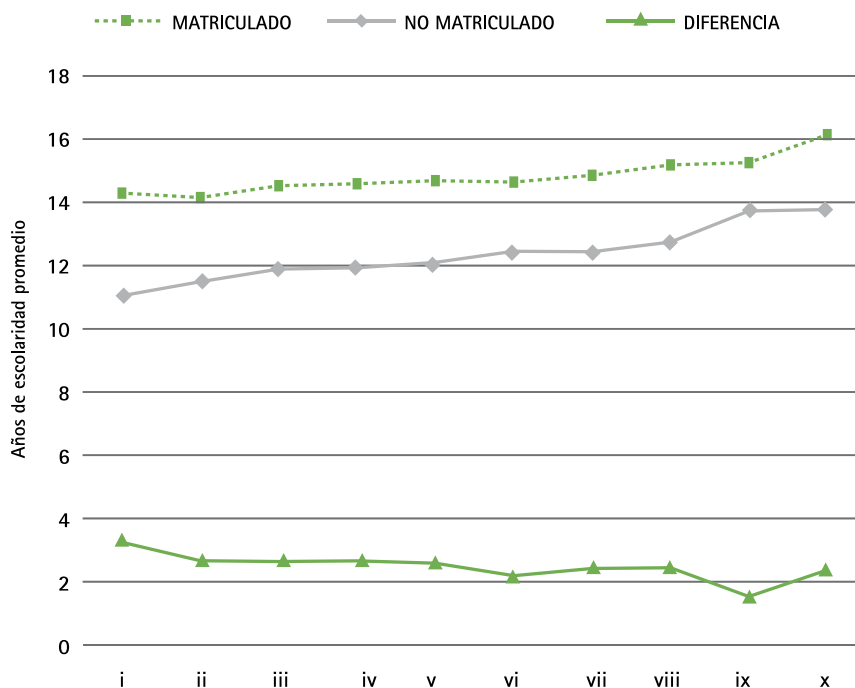
Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

No obstante, so pena de la fuerte concentración del ingreso, el nivel educacional exhibe un patrón distinto. Aunque como resulta lógico, a mayores ingresos coinciden mayores niveles educacionales, la escolaridad del jefe de hogar en las familias tiende a homogeneizarse

en la parte media y alta, disminuyendo de hecho las diferencias.

A continuación, las dos figuras comparan las formas de capital cultural y económico en cada decil de ingresos para las familias, según estas tengan o no un hijo matriculado en la educación superior.

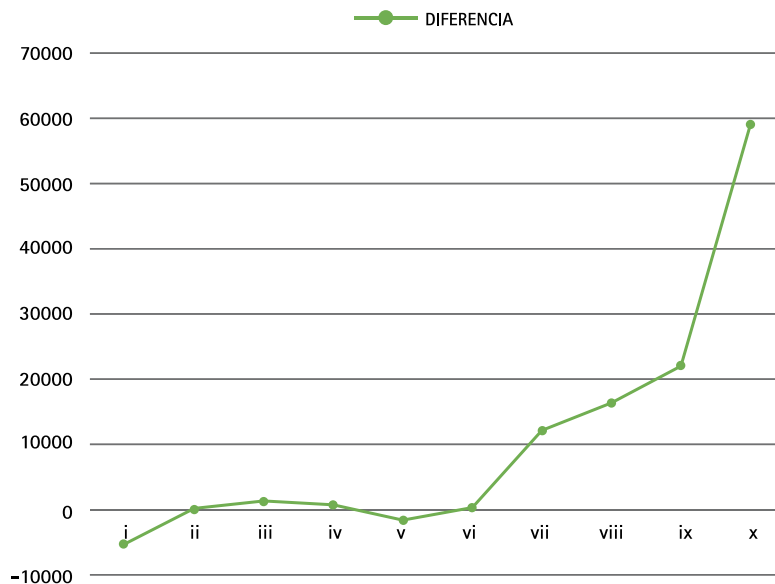
Gráfico 14. CAPITAL CULTURAL EN JEFE DE HOGAR DE FAMILIAS INCORPORADAS Y EXCLUIDAS EDUCACIÓN SUPERIOR (2009)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

Como se aprecia en los Gráficos 13, 14 y 15, los patrones de desigualdad entre ambas formas de capital varían: mientras que el ingreso económico se encuentra fuertemente concentrado, la distribución de credenciales es algo más igualitaria. De ahí que, cuando se trata de ingresar a la educación superior, en la parte alta de la sociedad las diferencias de ingreso sean más importantes que el nivel educacional del jefe de hogar, y viceversa en lo que refiere a la zona baja. Se trata de la primacía del recurso más desigualmente distribuido en cada espacio, por tanto, del que más diferencia hace una vez invertido –como se verá adelante– entre los individuos que, en distintas zonas de la sociedad, compiten por una vacante de privilegio relativo en las instituciones terciarias.

Gráfico 15. DIFERENCIAS DE INGRESO PER CÁPITA PROMEDIO EN FAMILIAS INCORPORADAS Y EXCLUÍDAS EDUCACIÓN SUPERIOR (2009)



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

Esto no solo implica diferencias en la distribución de determinados activos, sino el desarrollo de *estrategias* distintas por parte de los sujetos, estrategias que se configuran como rasgos distintivos de los grupos sociales, tanto en términos de posiciones estructurales como de trayectorias.

2. Distribución de la matrícula según tipos de instituciones de educación superior

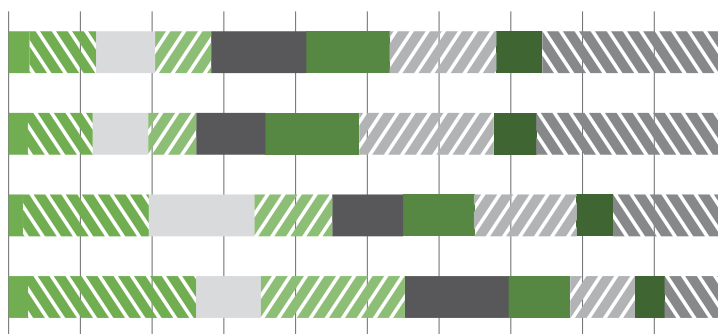
Para quienes acceden a una matrícula, la oferta de instituciones es fuertemente diferenciada y segmentada. Si observamos aquello utilizando categorías ocupacionales en la clasificación de los sujetos en lugar de percentiles de ingreso³⁵, la heterogeneidad de la zona

35) Se generaron cuatro categorías ocupacionales aplicadas a los jefes de hogar de los jóvenes y/o estudiantes en base a similitudes en las condiciones de trabajo y los cambios en sus ingresos a través del tiempo: “Directivos y profesionales” (categorías 1 y 2 de la clasificación OIT, las de más altos ingresos), “Técnicos y profesionales de nivel medio” (técnicos y profesionales no universitarios, incluyendo aquí al personal de las Fuerzas Armadas, por su similitud de ingresos), “Empleados y obreros” (trabajadores dependientes o independientes sin calificación) y “Trabajadores no calificados” (los mencionados oficios menores, habitualmente de carácter informal). La clasificación sugerida tiene la virtud de “quebrar” el quinto quintil en dos grupos distintos (lo que permite apreciar diferencias que bajo la clasificación de percentiles, tradicionalmente utilizada, no aparecen) además de reducir categorías espurias para espacios sociales donde existe homogeneidad de condiciones.

media alta versus la homogeneidad de la zona baja aparece con más claridad.

Para los hijos de directivos, profesionales y técnicos, el grueso de la matrícula se concentra en universidades selectivas, mientras que los estudiantes de "primera generación" entre sus familias en acceder a la educación terciaria se matriculan principalmente en universidades no selectivas y en instituciones técnico-profesionales.

Gráfico 16. DISTRIBUCIÓN MATRÍCULA POR TIPO DE INSTITUCIÓN SEGÚN GRUPO OCUPACIONAL JEFE DE HOGAR DEL ESTUDIANTE



	Directivos y profesionales	Técnicos y profesionales de nivel medio	Empleados y obreros	Trabajadores no calificados
■ No clasificados	0.027029227	0.019953938	0.026849497	0.029058157
▨ Universidades de investigación	0.234174926	0.17544369	0.09028458	0.092781164
■ Universidades con investigaciones selectivas	0.090419952	0.147283671	0.077259698	0.082039369
▨ Universidades esencialmente docentes con investigaciones selectivas	0.200788541	0.108401556	0.06705635	0.078435482
■ Universidades docentes selectivas	0.14458692	0.098840698	0.096489258	0.132668448
■ Universidades docentes no selectivas tamaño menor	0.085853288	0.099014883	0.130774484	0.115982277
▨ Universidades docentes no selectivas tamaño mayor	0.090175794	0.143258046	0.187622993	0.14908098
■ Centro de formación técnica	0.041271793	0.050223538	0.059009588	0.06378705
▨ Instituto profesional	0.085084642	0.148193307	0.253789751	0.252039194
■ Academia o escuela militar	0.000614917	0.009386673	0.010863803	0.004127877

Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

Las universidades no selectivas captan principalmente la matrícula de sectores de más bajos ingresos, mientras las universidades selectivas representan mayor proporción de la matrícula en los grupos de ingresos más altos.

En el caso de los institutos profesionales, existe poca dispersión en la distribución de matrícula. Aunque los datos de CASEN no permiten desagregar la matrícula al interior de tales instituciones, el registro empírico del MINEDUC³⁶ muestra que la variación en términos socioeconómicos se expresa más en el tamaño de las institutos que en su grado de especialización o nivel de acreditación. Aplicando la tipología del capítulo anterior, instituciones de tamaño mayor y menor reciben mayores porcentajes de la matrícula entre los segmentos altos, mientras en los bajos ganan importancia relativa las instituciones de tamaño medio³⁷. Un comportamiento similar se aprecia en los centros de formación técnica: las instituciones acreditadas de tamaño mayor se llevan la práctica totalidad de la matrícula, algo más de 70 mil estudiantes.

La información hasta aquí presentada muestra que, en general, una alta acumulación de capital educacional y económico en las familias se vincula con el acceso a instituciones selectivas, y bajos volúmenes de estos recursos hacen lo propio con las instituciones no selectivas. Pero eso no es todo. Distinciones en la composición del capital que presentan familias aparentemente similares, va a instalar a sus miembros en diferentes tipos de instituciones. Así, entre quienes se ubican en familias que son sostenidas por empleados y obreros o técnicos y profesionales de nivel medio –es decir, las categorías intermedias³⁸–, mayores acumulaciones de capital educativo sobre capital económico se asocian a instituciones tradicionales, mientras que mayores capitales económicos sobre educativos se relacionan con instituciones privadas³⁹.

3. Distintos sistemas de educación terciaria, distintas formas de exclusión e inclusión

Se observan diferencias en el procesamiento de la desigualdad que ejercen los distintos sistemas históricos (el conjunto de instituciones tradicionales pertenecientes al CRUCH y el nuevo sistema privado generado tras las reformas de los años ochenta). El sistema

36) Cuya serie va desde 2007 hasta 2010.

37) Al 2010, los institutos profesionales acreditados por tres o más años y de tamaño mayor concentran el grueso de la matrícula, incluyendo a más de 150.000 estudiantes. Le siguen los institutos profesionales acreditados hasta dos años, no especializados, tamaño mayor y medio, con algo más de 40.000 alumnos.

38) Las ocupaciones de menores ingresos son las que la clasificación internacional de la OIT designa bajo el rótulo de “Trabajadores no calificados”: asesoras del hogar, peones del transporte, comerciantes ambulantes, etc. En Chile representan cerca del 32% del empleo según CASEN 2009. Por su parte, los profesionales universitarios y los directivos (gerentes) representan el 12% del empleo (CASEN 2009), teniendo en promedio las remuneraciones más altas.

39) Según datos de CASEN 2009.

tradicional muestra una menor amplitud social y un perfil más bien mesocrático de estudiantes; sin embargo, su escasa pluralidad se ve expresada al interior de cada institución, las que en consecuencia son relativamente similares si comparamos unas con otras a la luz del ingreso per cápita promedio de sus estudiantes.

Por otra parte, el sistema privado es más amplio a nivel agregado, es decir, como conjunto alcanza a sectores más altos y más bajos de la estructura social, y sin embargo sus instituciones tienden a una mayor homogeneidad interna, resultando bastante distintas entre sí cuando se compara el ingreso promedio per cápita de sus matriculados. De ahí que entre ellas se observa un perfil de ingresos altos bastante homogéneo, cuando hablamos de universidades selectivas, o bien estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos cuando se trata de instituciones no selectivas⁴⁰.

Más allá de los juicios de valor que pudiera hacerse respecto de ambas situaciones, se trata en definitiva de distintas modalidades de exclusión social, cuya diferencia tiene consecuencias en cómo se procesa la desigualdad en Chile en el actual momento histórico. Evidentemente, en esta diferencia juega un rol fundamental, aunque no único, el sistema de ayudas estudiantiles propio de las instituciones del CRUCH. Aún así, el financiamiento de los estudios es principalmente asumido por los estudiantes (en la mayoría de los casos por sus familias). Sólo en las dos categorías más bajas la cobertura de ayudas estudiantiles está cercana al 50%. En las dos superiores, el financiamiento propio supera el 60% (Tabla 31).

Mientras las becas crecen desde los técnicos hacia abajo –lo que resulta lógico, dados los instrumentos focalizados utilizados por el Estado– y los créditos se mantienen constantes con una leve curva descendente, en el segmento más alto existe mayor proporción de becas que créditos, dando cuenta de la persistencia de rasgos regresivos en la asignación de tales ayudas. (Ver Tabla 31, p.103)

4. Perfil social de las carreras

Analizando el comportamiento de los sujetos al escoger una carrera (Tabla 32), también se observan diferencias importantes entre los grupos sociales⁴¹. Mientras que los segmentos

40) Tanto en las tres instituciones de estudiantes de ingresos más altos, como en las tres de ingresos más bajos, en promedio, las universidades del Consejo de Rectores presentan una dispersión (desviación típica) más alta que las privadas. Si se toman las tres instituciones privadas con estudiantes de más altos ingresos, la media de ingreso del grupo familiar llega a \$1.423.440, con una desviación típica de \$452.880. El mismo ejercicio en el CRUCH arroja las siguientes cifras: un ingreso familiar promedio de \$912.000 y una desviación típica de \$547.680. Repitiendo el procedimiento en las tres instituciones de estudiantes de más bajos ingresos, la media de ingreso familiar para las tradicionales es de \$376.320 con una desviación típica de \$288.480; las instituciones privadas muestran un ingreso promedio de \$338.400 y una desviación típica de \$223.680. Fuente: SIES-MINEDUC 2010.

41) Esto es relevante pues, como indican investigaciones en la materia (Meller, 2010), la carrera es el principal predictor de los ingresos futuros, por sobre la institución donde se estudie. Pese a que se hicieron solicitudes al respecto, no fue posible conseguir la información empírica necesaria para una aproximación satisfactoria al problema de la carrera y su incidencia en la inserción ocupacional de los profesionales.

Tabla 31. TIPO DE AYUDAS ESTUDIANTILES POR GRUPO OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR^{41B}

	Profesionales y directivos	Técnicos y profesionales de nivel medio	Empleados y obreros	Trabajadores no calificados
Financiamiento propio	73,8%	60,7%	51,7%	53,3%
Beca estatal	5,9%	6,6%	14,1%	16,7%
Beca no estatal	2,7%	3,3%	4,6%	3,2%
Crédito fondo solidario	5,9%	10,2%	8,2%	8,1%
Crédito CORFO	2,4%	5,0%	3,5%	3,5%
Crédito privado con garantía estatal	6,8%	11,4%	15,2%	12,7%
Otro crédito	2,5%	2,9%	2,8%	2,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

Tabla 32. RANKING DE LAS DIEZ CARRERAS MÁS ESCOGIDAS POR GRUPO SOCIAL

	DIRECTIVOS Y PROFESIONALES	TÉCNICOS Y PROFESIONALES DE NIVEL MEDIO	EMPLEADOS Y OBREROS	TRABAJADORES NO CALIFICADOS
1	INGENIERIA COMERCIAL	INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL	INGENIERIA COMERCIAL	KINESIOLOGIA
2	DERECHO	INGENIERIA COMERCIAL	KINESIOLOGIA	INGENIERIA COMERCIAL
3	INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL	KINESIOLOGIA	DERECHO	DERECHO
4	PLAN COMUN INGENIERIA CIVIL	DERECHO	INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL	INGENIERIA EN INFORMATICA
5	MEDICINA	INGENIERIA EN INFORMATICA	INGENIERIA EN INFORMATICA INDUSTRIAL	INGENIERIA CIVIL
6	KINESIOLOGIA	PSICOLOGIA	PEDAGOGIA EN EDUCACION FISICA	PEDAGOGIA EN EDUCACION FISICA
7	INGENIERIA Y CIENCIAS-PLAN COMUN	PEDAGOGIA EN EDUCACION FISICA	INGENIERIA EN CONSTRUCCION	INGENIERIA EN CONSTRUCCION
8	ODONTOLOGIA	ENFERMERIA	PSICOLOGIA	PREVENCION DE RIESGOS
9	ARQUITECTURA	ODONTOLOGIA	ENFERMERIA	MECANICA AUTOMOTRIZ EN SISTEMAS ELECTRÓNICOS
10	PSICOLOGIA	INGENIERIA EN CONSTRUCCION	ARQUITECTURA	PSICOLOGIA

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC y DEMRE 2010.

42B) Muchos casos analizados presentaban beca y crédito al mismo tiempo. Se prefirió clasificarlos como beneficiarios de “becas”, para obtener un resultado más simplificado.

altos acceden a carreras tradicionales de buenos ingresos, en los segmentos bajos las carreras que presentan mayor cantidad de opciones de matrícula responden a disciplinas de ingresos medios o medio alto que resultan crecientemente valoradas por el mercado de trabajo (kinesiología, ingeniería en informática, pedagogía básica, entre otras). Las dos profesiones de la salud que se clasifican a menudo como inmediatamente sucesoras del médico en términos de prestigio e ingresos –odontología y enfermería– son “copadas” por técnicos y profesionales de nivel medio, y por empleados y obreros. De ahí que los hijos de trabajadores no calificados ya no accedan a éstas en los primeros lugares, debiendo inclinarse por kinesiología. Distinto panorama es el de la carrera de derecho, que exhibe un comportamiento similar entre los grupos. Esto puede interpretarse como una mayor capacidad de expansión de las vacantes para la carrera de leyes, en términos de bajas barreras de entrada, a diferencia de lo que sucede con las carreras de la salud. *(Ver Tabla 32, p. 103)*

Las carreras donde se concentran los sectores de más bajos ingresos son de corte técnico o universitario de menor prestigio, mientras que los de mayores ingresos se concentran en las carreras tradicionales. Llama la atención, no obstante, que en algunas carreras se observe una mayor diversidad social que en otras, es decir, mayor amplitud de origen de sus estudiantes. Esto daría cuenta de una marcada heterogeneidad en la formación de dichos profesionales, cuestión que pudiese ser abordada en futuras investigaciones en términos del efecto que la dispersión de origen social –o el crecimiento de los egresados– tendría en la inserción laboral de los nuevos profesionales. Es decir, se trataría de ampliar la reflexión sobre los procesos de expansión de esas disciplinas, a las preguntas sobre qué ocurrirá al momento de su saturación.

5. Diferenciación en el acceso y uso de las TIC

En los datos trabajados se observan, además, cuestiones relativas al acceso de los estudiantes a las llamadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación), presentándose diferencias en las modalidades de su uso (sectores bajos utilizan servicios públicos en cibercafés o en instituciones educacionales, en proporciones significativas, mientras que los sectores altos lo hacen preferentemente en sus hogares), así como en las formas de su consumo (los sectores más bajos que acceden a la educación superior, en promedio, dedican menos tiempo en internet a la entretención que aquellos de más altos ingresos).

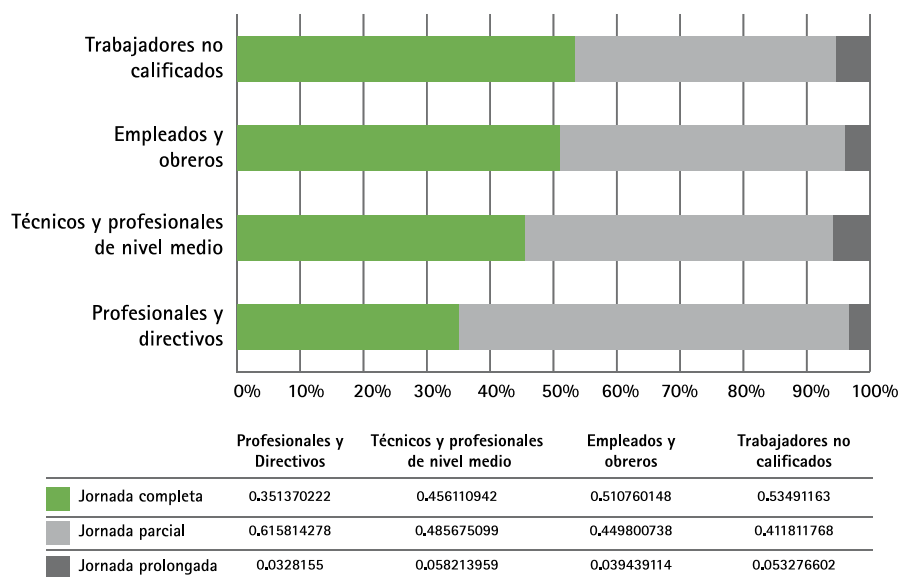
Mientras que el 90% de los estudiantes hijos de profesionales y directivos declara el hogar como principal espacio de uso de internet, aquel indicador baja en las siguientes categorías ocupacionales, hasta llegar al 59% en los hijos de trabajadores no calificados. En sentido inverso, el lugar de estudios como principal espacio de uso de internet sube de un 4,2% en profesionales y directivos a un 23,3% en trabajadores no calificados (aumento también escalonado en las categorías intermedias).

6. Vida estudiantil y trabajo

La mayor concentración de estudiantes trabajadores en la cohorte⁴² está en las categorías más bajas. Un 10,5% de hijos de profesionales y directivos declara trabajar, en los hogares liderados por técnicos y profesionales de nivel medio el indicador llega a 11,6%; de los hijos de empleados y obreros un 16,6% declara trabajar mientras que en la categoría de ingresos más bajos –trabajadores no calificados– un 16% señala alguna actividad laboral presente.

La siguiente tabla muestra el tipo de jornada más común por grupo ocupacional del jefe de hogar del estudiante.

Gráfico 17. Jornada laboral de estudiantes, por grupo ocupacional del jefe de hogar



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

Como se observa en el Gráfico 17, las jornadas parciales son más propias de las categorías altas que de las bajas. En este último caso, jornadas completas se combinan con planes especiales, vespertinos u otros⁴³.

42) Se tomó este indicador como control del nivel socioeconómico. En la medida que bajan los ingresos, es más probable que un estudiante de mayor edad trabaje y vincule una jornada completa con sus estudios de a través de planes especiales diseñados con tal propósito. La cifra al interior de la cohorte permite evidenciar más de cerca lo que sucede con los estudiantes que trabajan, por sobre los trabajadores que estudian.

43) En general, el estudiante de planes técnico-profesionales tendería a involucrarse más al mundo laboral, así como a presentar un perfil etario más amplio. Diciendo esto, alcanzamos uno de los límites de estudios tradicionales sobre estudiantes (dentro de los que el presente aún se enmarca) ya que, como tendencia, la línea demarcadora entre trabajo y estudio tiende a desdibujarse. Mucho hay que decir aún sobre los sectores en que esto sucede con más rapidez, tanto en la zona alta con

Tabla 33. INSTITUCIONES DE ESTUDIANTES QUE TRABAJAN, POR GRUPO OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR

JEFE DE HOGAR

	Profesionales y directivos	Técnicos y profesionales de nivel medio	Empleados y obreros	Trabajadores no calificados
No clasificados	2,7%	2,0%	2,7%	2,9%
Universidades de investigación	23,4%	17,5%	9,0%	9,3%
Universidades con investigación selectivas	9,0%	14,7%	7,7%	8,2%
Universidades esencialmente docentes con investigación selectivas	20,1%	10,8%	6,7%	7,8%
Universidades docentes selectivas	14,5%	9,9%	9,6%	13,3%
Universidades docentes no selectivas tamaño menor	8,6%	9,9%	13,1%	11,6%
Universidades docentes no selectivas tamaño mayor	9,0%	14,3%	18,8%	14,9%
Centro de formación técnica	4,1%	5,0%	5,9%	6,4%
Instituto profesional	8,5%	14,8%	25,4%	25,2%
Academia o escuela militar	0,1%	0,9%	1,1%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

En la Tabla 33 se puede apreciar que, de las dos categorías más altas, la mayoría relativa de estudiantes que trabaja estudia en las "universidades de investigación"⁴⁴, lo que permite advertir en este tipo de instituciones un carácter social más amplio –incluso al interior de las categorías altas– respecto a otro tipo de instituciones igualmente consideradas de excelencia. El perfil del estudiante trabajador no varía mucho en las dos categorías más bajas, asistiendo la mayoría relativa a institutos profesionales.

el crecimiento de la oferta de posgrados como en la zona baja con la yuxtaposición creciente de estudios técnicos, capacitaciones laborales, etc.

44) Se trata de las universidades de mayor excelencia, pertenecientes todas al CRUCH. La categoría que le sigue ("universidades con investigación selectivas") también integra sólo planteles tradicionales, destacando universidades regionales. Recién en la tercera categoría aparecen esencialmente universidades privadas de tipo elitario. Las categorías restantes no selectivas incluyen fundamentalmente –aunque no de forma exclusiva– casas de estudio privadas.

IV. LA LUCHA POR UNA VACANTE TERCIARIA Y UNA MEJOR INSERCIÓN LABORAL. Análisis de trayectorias sociales

En este apartado se presentará información relativa a la forma en que las aspiraciones y las distintas acumulaciones de capital y activos, por parte de las familias, se despliegan en la lucha por una vacante al interior del sistema y posteriormente al interior del mercado laboral, dando origen a diferentes tipos de trayectorias sociales

En el análisis de trayectorias se observan dos momentos: 1) el de ingreso a la educación superior, donde se presentan las distintas determinantes sociales que lo permiten, condicionan e impiden (con una apretada revisión de la "caja negra" de la deserción estudiantil), y 2) el de la salida del sistema educativo hacia el mercado laboral, atendiendo los efectos que las diferentes instituciones producen en relación a la movilidad o reproducción social (al menos para las décadas donde fue posible analizar estos efectos⁴⁵).

1. El carácter social del rendimiento

En el primer momento, las cuestiones más sustantivas detectadas reafirman lo que se ha venido señalando: el rendimiento académico resulta un recurso de menor valor a medida que se asciende en la estructura social. En otras palabras, si de lo que se trata es de ingresar a una carrera que permita avizorar un buen futuro económico en una institución selectiva, un rendimiento académico destacado en la enseñanza media (en el contexto social del individuo) resulta una condición necesaria para la mayoría social de bajos ingresos, pero no tanto para los jóvenes que pertenecen a hogares liderados por directivos y profesionales⁴⁶.

Como resulta lógico en un sistema superior arancelado y con importantes diferencias de precios según tipos de instituciones, el rendimiento académico se vuelve cada vez más importante para acceder a una buena vacante a medida que se desciende en la estructura social. De ahí que el indagar en los principales determinantes del rendimiento⁴⁷ implique, en el fondo, abordar la pregunta por las principales determinantes de la trayectoria que asumen los individuos integrados a las diferentes ofertas de educación superior.

45) Aquí se utiliza información procedente de la Encuesta Nacional del Centro de Investigación en Estructura Social CIES, de la Universidad de Chile. Aunque la información fue originada en 2010, por la naturaleza de la indagación expresará las consecuencias del paso por la educación superior en las décadas pasadas. Una aproximación a los efectos de la educación actual en la estructura ocupacional debiese esperar, naturalmente, a que los egresados de la generación presente se incorporen al mercado laboral.

46) Quienes, como ya se dijo, corresponden a un 12% del empleo, porcentaje que cubre las ocupaciones de mayor ingreso promedio del país (CASEN 2009).

47) Independiente de la modalidad con que este se mida. De todas maneras, aunque actualmente la PSU es la principal variable mediadora entre demanda y oferta en términos de rendimiento académico, no es la única. Además de programas de pequeño alcance que relevan el rendimiento en el contexto a través de la noción de ranking, debe tenerse en consideración que para una buena parte de los individuos (como es el caso de muchos de quienes acceden a educación técnico profesional) la PSU no cumple función alguna.

Como resulta previsible, en términos generales el puntaje promedio PSU desciende a medida que bajan los ingresos. Los hijos de directivos y profesionales que rindieron la PSU en 2010 y se matricularon en alguna institución, obtuvieron 604 puntos promedio; los estudiantes de hogares liderados por técnicos y profesionales de nivel medio llegan en promedio a los 553 puntos; los hijos de empleados y obreros alcanzan una media de 528 puntos; y finalmente, los jóvenes de familias sostenidas por trabajadores no calificados muestran un promedio de 502 puntos⁴⁸. Además, altos puntajes se asocian a colegios particulares, mientras que los bajos puntajes se vinculan a establecimientos municipales y particulares subvencionados⁴⁹.

Virtualmente la mitad del 10% de más alto puntaje PSU (a nivel general) proviene de colegios particular pagados, mientras que más de la mitad (54,2%) de los pertenecientes al percentil de más bajo rendimiento, en la misma prueba, egresaron de establecimientos municipales. La profunda segmentación social incluso vuelve un tanto estéril el análisis agregado de percentiles de rendimiento alto, pues se pierde de vista la diferencia entre rendimiento académico y nivel socioeconómico de origen. Como es sabido, resulta evidente que la PSU –como cualquier sistema de selección universal lo haría– expresa las marcadas diferencias sociales de nuestro país.

Para controlar en lo posible la segmentación, se repitió el ejercicio en cada uno de los grupos ocupacionales definidos, separando al 10% más alto de cada categoría. En el fondo, se busca determinar las principales condicionantes del rendimiento para segmentos similares. Se realizaron varios modelos de regresión lineal y logística buscando predecir la pertenencia al decil más alto de PSU en cada segmento ocupacional. Para ello se introdujeron, como predictores, las variables de nivel educacional del padre y de la madre, de ingreso y de dependencia del establecimiento de enseñanza media. La fiabilidad de las pruebas estadísticas utilizadas se ajusta a las necesidades de significación usualmente requeridas en ciencias sociales⁵⁰. (*Ver Gráfico 18, p. 109*)

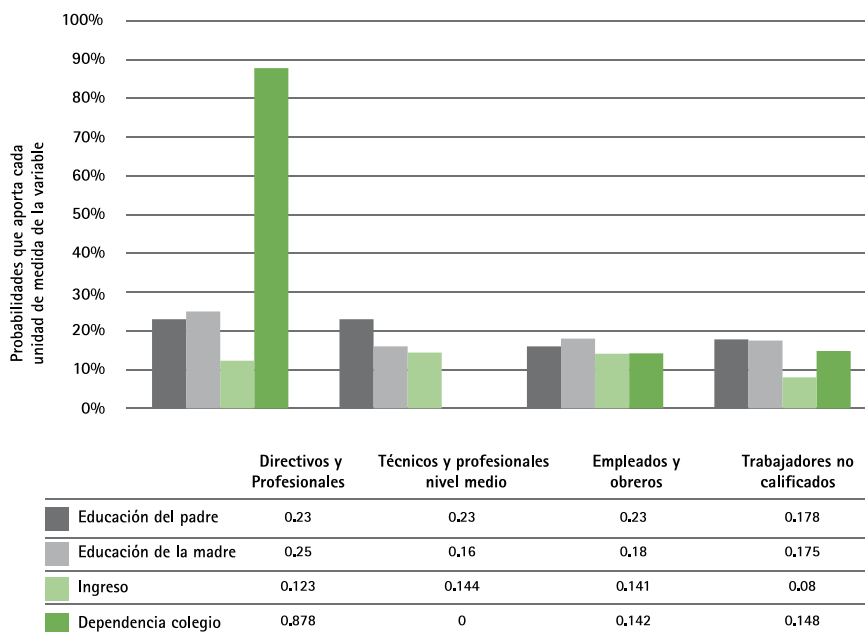
Para la obtención de alto rendimiento en la parte media y baja de la sociedad, el capital cultural acumulado por las familias aparece como la variable fundamental. En la medida que se trata de un espacio social de relativa homogeneidad de ingresos –y, en promedio, bajos ingresos respecto a quienes pueden costear establecimientos particulares pagados–

48) Fuente: SIES-MINEDUC.

49) Ídem.

50) Se escoge finalmente un modelo logístico multivariable que predice a partir de las variables señaladas el ingreso al decil de PSU más alta de cada categoría. La prueba de Hosmer y Lemeshow (que busca testear la hipótesis nula, es decir, que el modelo no se ajusta a los datos reales) se mueve siempre por sobre 0,05 en todos los modelos analizados. Es decir, descartando la hipótesis nula y afirmando el valor del modelo y su relación con los datos, la que se incrementa en cada iteración (directivos y profesionales: 0,328 en la iteración 4; técnicos y profesionales de nivel medio: 0,359 en iteración 2; empleados y obreros: 0,322 en iteración 5; trabajadores no calificados: 0,587 en iteración 5). El porcentaje de casos correctamente clasificados no baja nunca del 87% en ninguno de los modelos.

Gráfico 18. PROBABILIDADES QUE APORTA CADA VARIABLE PARA INGRESAR AL 10% DE MÁS ALTA PSU DE CADA CATEGORÍA SOCIAL



Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC y DEMRE 2010.

la inversión que pudiera hacerse en colegiatura particular subvencionada no resulta determinante si se compara con los años de escolaridad de los padres.

Como se observa en el Gráfico 18, en las dos categorías más bajas los resultados son relativamente similares. Para hijos de "trabajadores no calificados" y "empleados y obreros", las probabilidades que aporta cada nivel educacional consignado resultan muy superiores a las que implica la matrícula en un establecimiento particular subvencionado⁵¹. El ingreso tiene un impacto menor, aunque también determinante. Para leer adecuadamente aquella variable en el gráfico, es necesario multiplicar el porcentaje mostrado por cada ingreso mínimo del grupo del hogar. Es decir, para los "trabajadores no calificados" cada ingreso mínimo (en torno a los 150 mil pesos) aporta un 8% de probabilidades a la ocurrencia del fenómeno. La dependencia del establecimiento en esta zona de la sociedad no aporta gran diferencia: la matrícula en un colegio particular subvencionado únicamente aumenta en torno a un 14% las probabilidades de ingresar al decil más alto de PSU de la categoría.

Entre los hijos de "técnicos y profesionales de nivel medio", el valor de la educación de los

51) Los colegios municipales se ingresaron como valor 0 al modelo.

padres crece, al mismo tiempo que disminuye el de la dependencia del establecimiento de origen. En este segmento es donde se concentran menores diferencias de rendimiento entre municipales y particular subvencionados.

Entre hijos de "directivos y profesionales", el peso de la dependencia del establecimiento se dispara. Esto porque el 80% de quienes acceden al 10% de PSU más alta de tal categoría proviene de colegios particulares pagados, así como el 50% de los que ingresan al decil de alto rendimiento general de la sociedad en la PSU. Aunque la importancia del nivel educacional de los padres también aumenta –fundamentalmente en el caso de la madre– respecto a las categorías más bajas, lo hace marginalmente; la magnitud de la importancia asumida por la dependencia del establecimiento de origen no tiene parangón.

Lo anterior implica que, en esta zona de la estructura social, para acceder a un buen rendimiento resulta fundamental una inversión en colegiatura relativamente alta, lo que supone un difícil panorama para las familias cuya acumulación de capital es fundamentalmente educativa. Es decir, la inversión en colegiatura se vuelve un factor determinante únicamente en el 10% más rico de la población, mientras que para el resto, al disponer de menor cantidad de recursos para tal gasto, optar por establecimientos particulares subvencionados no hace una diferencia tan sustantiva⁵².

Sin embargo, en la parte superior de la estructura social tampoco parece necesario un alto rendimiento en términos relativos. La cohorte de rendimiento medio en la PSU –y como tal, indicativa del grupo en su conjunto– en hijos de directivos y profesionales, opta crecientemente por universidades selectivas tanto en términos de puntajes PSU medios (en torno a los 580 puntos) como en términos de altos aranceles (sin considerar la minoría de mejor rendimiento, que ingresa a instituciones tradicionales⁵³) no pertenecientes al CRUCH. Tal y como sucede con los colegios particulares pagados, aquellas instituciones

52) También puede existir una interpretación un poco distinta: que por otro tipo de consideraciones (ajenas al nivel educacional de los padres y al paso por un establecimiento particular pagado), los jóvenes más cercanos a la élite siempre tengan un rendimiento académico en promedio superior al resto; en el fondo, que su paso por colegios particulares pagados esté determinado por razones de exclusividad social (o acceso a mejores oportunidades de capital social) y su rendimiento sea alto con independencia de aquello. El que se vean coeficientes relativamente similares en el peso del nivel educacional de los padres en esta categoría y la inmediatamente inferior, a su vez sugiere que no se trataría del efecto del capital educacional acumulado por sus padres. ¿Podría el simple acceso a una posición elitaria, de manera directa –ni a través del ingreso monetario ni el nivel educacional de los padres– determinar un mejor rendimiento? Es una pregunta válida y los datos presentados hasta aquí no permiten responderla, más allá de la constatación empírica: que la inversión en educación particular pagada en esa zona de la sociedad se vincula a mayor rendimiento académico, en una intensidad más alta que en el resto de la sociedad.

53) Evidentemente, resulta difícil comprender un grupo social en cuanto tal por el comportamiento, ya sea de sus miembros más aventajados académicamente, ya sea de los menos aventajados en este plano. De ahí que se refiera al promedio general del grupo, o bien al comportamiento de los percentiles en torno a la mediana.

privadas permiten el acceso a sistemas de socialización exclusivos⁵⁴ que se transforman en el principal activo de tal sector, incluso por sobre la obtención de credenciales, en su intento de mantener y reproducir generacionalmente su condición.

De lo anterior se desprende, *grosso modo*, que la combinación de capitales cumple distintos papeles para estructurar las condiciones de la competencia que los individuos entablan unos con otros, si distinguimos estos papeles para diferentes zonas de la sociedad. Mientras a nivel elitario (la minoría de más altos ingresos cuya incorporación a la educación superior se remonta a más de una generación, como se verá más adelante) se yuxtaponen capitales económicos y sociales como los principales activos de distinción, en la zona media alta el ingreso monetario adquiere un rol determinante sobre otras formas de capital, y en la parte media y baja, finalmente, la acumulación más efectiva de las familias es la de tipo cultural, dado que este tipo de capital demuestra mayor capacidad para influir en el rendimiento académico, que es, a su vez, la principal herramienta de incorporación de aquellos sectores a vacantes aventajadas en el sistema.

Tabla 34. CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES SEGÚN GRUPO OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR

	Tasa de cobertura neta	Participación en el total de la matrícula	Perfil de institución a la que ingresan	Perfil de educación de los padres	Ingreso promedio del hogar (incorpora subsidios)	PSU promedio 2010 matriculados ed. superior
Directivos y profesionales	65,1%	20,1%	Universidades selectivas (68%) (se incluye un segmento de estudiantes tercera generación)	Profesionales	\$2.782.517	604
Técnicos y profesionales de nivel medio	44,3%	10,8%	Universidades selectivas (52%); Universidades no selectivas (24%) e IPs y CFTs (20%)	Profesionales técnicos y universitarios (estudiantes segunda generación)	\$1.162.117	553
Empleados y obreros	27,5%	37,8%	Universidades no selectivas, IPs y CFTs (63%)	Educación Media	\$935.788	528
Trabajadores no calificados	21,4%	31,3%	Universidades no selectivas, IPs y CFTs (59%)	Educación Media y Educación Básica	\$645.500	502

Fuente: Elaboración propia en base a SIES-MINEDUC, DEMRE 2010 y CASEN 2009.^{53B}

53B) Información de CASEN 2009. El registro de MIDEPLAN varía respecto a la información de ingresos proveniente de la inscripción del estudiante en la PSU. Como se indicó en el apartado metodológico, este último es un cuestionario auto-administrado que llena el postulante, por lo que su fiabilidad es menor.

54) Donde ya se acumula capital no en una forma económica ni cultural, sino propiamente social. Ver los trabajos de Bourdieu (1998).

2. Estrategias de movilidad y reproducción social en la lucha por una vacante: ganadores y perdedores

Este panorama plantea un complejo escenario para las familias de profesionales universitarios cuya acumulación principal es de tipo educativo, pues para que su descendencia acceda a posiciones elitarias carecen (en términos relativos) de las formas más efectivas de capital para hacerlo: capital económico y social. Incluso, se les hace cada vez más difícil mantener la posición social conquistada y, ante la expansión sostenida de tales ocupaciones, su sitial relativo de privilegio. Así, una de las características más tradicionales de los sectores medios generados a mediados del siglo XX bajo la expansión del Estado en el contexto del modelo desarrollista, su acumulación cultural por sobre la económica, se transforma en un impedimento para un mejor desempeño en la competencia por credenciales bajo las condiciones del modelo actual. Como se verá a continuación, no es de extrañar que sea justamente en tales sectores donde se concentren las críticas más fuertes a la centralidad del ingreso económico como aspecto determinante de la posición social, así como las visiones más escépticas sobre los avances sociales en igualdad de oportunidades. Se trata de sectores cuya condición distintiva, tanto en términos materiales como simbólicos, retrocede en hegemonía y peso cultural, en función de nuevas formas de diferenciación social más vinculadas a cierres de mercado⁵⁵ y capital social.

Relacionando este tópico con el proceso político de las últimas décadas, la literatura sociológica muestra cómo tales sectores fueron expulsados de los procesos de construcción del Estado en los años ochenta, siendo reemplazados por cúpulas tecnocráticas de origen social más elitario, o bien por capas escindidas "hacia arriba" desde los tradicionales sectores medios⁵⁶. A nivel cultural, existiría también una suerte de resistencia de los sectores medios tradicionales contra la llamada "irrupción de las masas" (Tironi, 1999), las que estando dotadas de mayor capacidad de consumo, amenazan la tradicional hegemonía que antaño detentaran tales sectores en la construcción de los horizontes de modernización valórica, política y cultural (Brunner, 2005).

Pero también se trata de un panorama complicado para las familias que, pertenecientes a la mayoría social de más bajos ingresos, han apostado por formatos de "emprendimiento económico" como estrategia para alcanzar y asegurar una posición social mejor. En la medida que en aquella zona de la sociedad resulta más determinante el rendimiento académico para conquistar una vacante de relativo privilegio en el sistema, la apuesta por el emprendimiento económico no resuelve la necesidad de una mayor acumulación de capital cultural. De nuevo, esto resulta consistente con recientes hallazgos de tipo sociológico relativos al tema: en un escenario de mayor concentración económica, los

55) Es decir, articulados por la fuerza instrumental del dinero, sin distingo social, cultural o ideológico de por medio.

56) Ver los trabajos paradigmáticos de León & Martínez (1998), y los aportes de Atria, Franco y León (2007).

pequeños negocios (en general, todas las PYMES) reducen su participación en el empleo y se empequeñecen en términos relativos. Tanto en el medio plazo –por la concentración económica– como en un horizonte generacional, tal estrategia resulta de difícil viabilidad debido a la creciente credencialización de la estructura ocupacional, necesaria, entre otras razones, por el sistemático crecimiento de las posiciones laborales asalariadas sobre las independientes (Ruiz & Boccardo, 2010).

3. Deserción estudiantil

Hasta aquí se ha visto la dinámica de ingreso al sistema. Sin embargo, entre dicho momento y la posterior incorporación al mercado de trabajo media, naturalmente, el proceso de titulación de los estudiantes. En esta fase se producen nuevos mecanismos de movilidad y exclusión social, los que puestos en relación a los revisados con anterioridad, parecen distribuirse de manera análoga: las instituciones que concentran estudiantes de mayores ingresos tienen menos deserción que aquellas que concentran estudiantes de bajos ingresos. No obstante, los datos analizados en esta parte presentan varias limitaciones, dado que corresponden al conteo simple de matriculados que se mantienen en sus carreras e instituciones al primer y segundo año, lo que se denomina “retención bruta”. Tal indicador nos ofrece un punto de vista bastante general si lo que se quiere es analizar la dinámica concreta con la que se pasa con éxito (o no) del ingreso a la titulación.

En concreto: si un estudiante abandona su carrera al primer o segundo año, ello no implica necesariamente que saldrá en forma definitiva del sistema. De hecho, es presumible que se busquen distintas formas de acceso para distintas carreras e instituciones. La dificultad para retratar adecuadamente esta lógica de tránsito, estriba en que los paréntesis de salida del sistema pueden durar varios años; entonces, habría que desarrollar una fórmula de seguimiento permanente a los estudiantes, para determinar con exactitud los límites entre deserción y movilidad y, en específico, las distintas dinámicas de aquella. Por otro lado, sus razones seguramente son muy heterogéneas y van desde consideraciones vocacionales, pasando por dificultades académicas, hasta problemas de índole económico. Determinar el tipo exacto de causa del fenómeno, y su relación con los patrones de movimiento entre las carreras, resulta todavía un horizonte por alcanzar en este tipo de investigaciones.

Aunque la retención al primer año es relativamente alta en las universidades selectivas (no baja del 75%), y un poco más baja en las no selectivas (entre un 75% y 78%, destacando las no selectivas de tamaño menor y baja acreditación, con un 61%), transversalmente disminuye al segundo año, llegando a ser menos de la mitad en esta última categoría (48%)⁵⁷. En general, a nivel del sistema universitario la deserción bruta bordea el 40%, lo que sin duda resulta preocupante considerando el enorme esfuerzo social invertido desde distintos actores para llevar adelante las tareas educativas de aquellos estudiantes.

La tasa de retención baja en los institutos profesionales (va del 47% al 64% según tipos

57) Véase el capítulo anterior.

de instituciones). Nuevamente se observan diferencias según la clasificación utilizada, siendo las entidades de mayor acreditación las de mejor retención, (con la salvedad de las no acreditadas de tamaño menor, que como se vio en otros apartados, concentran sectores de ingresos levemente más altos). Finalmente, la retención a nivel de centros de formación técnica disminuye aún más, observándose el mismo patrón de comportamiento en el indicador que se vio para institutos profesionales y universidades⁵⁸.

4. Inserción ocupacional

Revisadas las condiciones de formación del capital educativo y económico de las familias, su expresión en desiguales rendimientos y el desigual rol mediador de este entre la demanda y la oferta educativa –determinando diferentes modalidades de acceso y exclusión–, queda observar el segundo momento anunciado al inicio del apartado: la relación entre la situación social de origen, los distintos tipos de paso por la educación terciaria y la posterior inserción en el mercado laboral. Para abordar esta etapa del análisis se ha recurrido a una técnica de análisis de movilidad ocupacional absoluta⁵⁹, hecha posible gracias al registro empírico del CIES (Universidad de Chile) y, en particular, a la Encuesta Nacional de 2010, habilitada para análisis de movilidad social intergeneracional –es decir, con datos relativos a los encuestados y sus padres (jefes de hogar o tutores).

No obstante, el instrumento posee varias limitantes. Primero, como resulta inherente a cualquier estudio de estas características, solo permite observar cambios relativos a la influencia de la educación superior en la estructura social durante las pasadas décadas, sin poder aproximarnos a los efectos del sistema terciario actual. Los estudiantes de hoy aun no se incorporan al mercado laboral, ni menos han alcanzado una situación de madurez ocupacional clara, por lo que tal aproximación es, al menos por ahora, imposible.

Segundo, no se cuenta con información relativa a la carrera estudiada por los encuestados. Como se ha discutido en otras investigaciones (Meller, 2010), en algunos casos la carrera es la variable que más determina los ingresos futuros de los estudiantes, por sobre la institución

58) Remitir al capítulo anterior para más datos sobre retención.

59) Se distingue entre movilidad absoluta o estructural y relativa en función de la complejidad estadística y los objetivos del análisis. Movilidad estructural o absoluta se define como una descripción simple de las diferencias o similitudes entre una posición de origen y una de destino. Por otra parte, movilidad relativa alude a un análisis de probabilidades de paso de una clase a otra, lo que permite identificar el patrón de fluidez social con independencia de procesos de movilidad estructural producidos por el crecimiento en el mercado laboral de cierto tipo de ocupaciones. En el fondo, la limitante de los análisis de movilidad absoluta es que, en la medida que hay cambios estructurales en ciertas ocupaciones, como por ejemplo, el aumento de posiciones profesionales y de trabajo no manual (como es el caso de la sociedad chilena), no se puede observar con nitidez si el ingreso de nuevos sectores a tales espacios responde a un cambio o continuidad de las probabilidades de movilidad anteriormente existentes. En la presente investigación no se incluyen análisis de movilidad relativa, aunque una mirada sencilla al paso por determinadas instituciones de educación superior permite advertir ciertos elementos en el proceso de cambio de la estructura social que lo clarifican con mayor detalle, por sobre las posibilidades que brinda un análisis simple de movilidad absoluta.

en que se estudia y otras consideraciones. El registro de CIES es fino en cuanto a la ocupación de los sujetos, es decir, en términos de la actividad en que los individuos trabajan en concreto; no obstante, carrera y ocupación no siempre coinciden, y justamente el grado de dispersión en dicha relación resulta ser un elemento fundamental a examinar en este tipo de análisis.

Tercero, el tamaño muestral del estudio es reducido. De una muestra total de 1.500 casos, únicamente 783 declararon ocupación laboral e información adecuada respecto de su origen social. Lo reducido de la submuestra obligó a utilizar categorías genéricas de análisis, tanto en términos ocupacionales como de instituciones⁶⁰ (Ver Tabla 35, p. 117).

Entre los datos analizados, hemos encontrado evidencia que permite reafirmar la tesis (sugerida por la literatura nacional) relativa al carácter fundamentalmente estructural de la movilidad en Chile (Torche & Wormald, 2004). Es decir, las probabilidades de cada sector social de mantenerse, ascender o descender en la estructura, son relativamente constantes en las últimas décadas, lo que reduce la movilidad ascendente empíricamente existente al crecimiento estructural de las ocupaciones terciarias no manuales, como por lo demás se observa para la evolución de muchas de las sociedades occidentales (Goldthorpe & Erikson, 1992). A su vez, el grueso de la movilidad sería interclasista (dentro de clases limítro-

60) Para las instituciones simplemente se agrupó por selectividad, dejando a un nivel agregado las de carácter técnico. Pero la solución en las categorías ocupacionales fue más compleja. Se optó por una matriz de clasificación distinta diseñada en términos específicos para análisis de movilidad social, inspirada en los mismos principios que la que se ha venido utilizando. Esto porque el número de categorías de la clasificación usada hasta aquí no puede ser reducido: resulta inadecuado colapsar en la parte superior, pues existen diferenciaciones significativas entre directivos y profesionales y técnicos y profesionales de nivel medio, perteneciendo ambas al 20% de ocupaciones de ingreso en promedio más altos (es decir, siendo las dos parte significativa del quinto quintil de ingresos). Por otro lado, colapsar hacia abajo en cualquiera de los niveles crearía categorías de participación mayoritaria espuria.

El esquema finalmente utilizado en esta sección es una adaptación propia de las aplicaciones realizadas en nuestro país de la matriz de clasificación de clase de Goldthorpe & Erikson (1992), sociólogos británicos precursores en los estudios de movilidad social e impacto de la educación superior en la estructura. Se trata de la versión más genérica posible de tal esquema, distinguiendo tres grandes posiciones de clase: “Clase de servicio alta”, “Sectores intermedios” y “Trabajadores”. La clase de servicio alta está formada por los profesionales de mayor status, empleadores de grandes empresas, y los asalariados en general que se desempeñan bajo relaciones laborales basadas en la confianza con su empleador, y que impliquen un grado medio o alto de autonomía o autoridad en el ejercicio de sus funciones. Este tipo de segmento es el que, para Goldthorpe, resulta paradigmático en los procesos de cambio de la estructura en sociedades de capitalismo avanzado, pues impone al conjunto de la sociedad una serie de rasgos que rebasan aspectos estructurales, tales como una nueva hegemonía ideológica de inclinación meritocrática y tecnocrática, restricciones al debate político también de tipo tecnocrático, imágenes sociales de éxito asociadas al profesional alto que influyen a los demás sectores, etc.

Los sectores intermedios, a su vez, están conformados por profesionales de menor estatus, pequeños empleadores, técnicos y profesionales de nivel medio, y empleados administrativos (asalariados medios). Finalmente, la categoría trabajadores, de tipo residual, incorpora sin distinción a los trabajadores manuales, no manuales, urbanos y rurales.

fes), considerándose muy raros los casos de paso de más de una categoría de clase a otra⁶¹.

Así, a pesar de que exista poca movilidad social relativa, lo cierto es que existe una amplia movilidad social absoluta o estructural, principalmente generada por transformaciones en la estructura ocupacional bajo condiciones de crecimiento económico constante. Aquellas implican un aumento sostenido de la demanda por "trabajo de cuello blanco" (o trabajo no manual) en sus distintos grados de calificación; se trata de un amplio y profundo proceso de tercerización de nuestra economía. En las últimas décadas, prácticamente se ha duplicado la participación en el empleo de los altos profesionales, así también de los técnicos y profesionales de nivel medio, y en general, del trabajo inmaterial sobre el trabajo manual⁶².

Estas transformaciones en la estructura ocupacional coinciden con un patrón de desigualdad marcado por la fuerte concentración del ingreso. Por tanto, abren oportunidades de inserción disímiles a través de las distintas zonas de la sociedad, que se van llenando en gran medida –de acuerdo al carácter de la expansión de la educación terciaria comentada– en función de los diferentes grados de educación al que acceden los individuos en cada espacio social. Dicho en otras palabras, la educación terciaria, aunque no implica cambios positivos en la desigualdad relativa, se transforma en una condición de posibilidad para acceder a las distintas oportunidades de inserción ocupacional que los cambios estructurales y el crecimiento económico abren transversalmente en la sociedad, de acuerdo a la aguda concentración relativa en la distribución de ingresos que impera⁶³.

En general, y como lo señala la literatura especializada sobre este tipo de empleo (Lynne Macdonald & Sirianni, 1996), para una plaza de trabajo inmaterial siempre se va a preferir a individuos que tengan estudios superiores (incluso incompletos) frente a sujetos no calificados. Aquellas vacantes demandan las habilidades sociales y lingüísticas de los sujetos, además de requerir generalmente el uso de tecnologías de la información y conocimiento y el manejo del inglés a nivel básico. De este modo, el paso por la educación terciaria representa una garantía del acceso a formas de socialización cuando aquellas habilidades son parte de la vida cotidiana; de ahí que se constituya en condición cada vez más requerida para ser parte de la fuerza productiva de la economía de servicios. En dicho contexto, se

61) Una aclaración sociológica: se ha evitado a lo largo del texto el uso del concepto "clase", porque generalmente alude a un tipo específico de comunalidad, no necesariamente presente en categorías ocupacionales similares, mucho menos en zonas altamente heterogéneas como las que se han venido analizando. El uso que tiene en este apartado remite únicamente a lo que se reconoce como "clase económica", es decir, sujetos que comparten ciertas condiciones comunes de mercado, pero que no necesariamente tienen vínculos sociales recíprocos como forma de socialización principal ni menos estilos de vida, intereses o conciencia de pertenecer a una entidad común.

62) Según el registro empírico elaborado por León y Martínez –y actualizado por CIES–, los "sectores medios asalariados" (de calificaciones altas y medias) pasan del 18,4% en 1971 a 29,7% en 2009. Por otro lado, la "clase obrera del comercio y los servicios" crecen de un 7,4% del empleo al comienzo de la serie hasta un 15,9% en 2009.

63) Como se ha comentado, las principales diferencias en la distribución del ingreso se observan en la zona alta.

entiende la creciente importancia de las llamadas "habilidades blandas" para la formación profesional. Puesto en otros términos, se trata de cambios estructurales que dibujan un constante flujo social hacia ocupaciones de tipo no manual, lo que instala a nuestro país en la tendencia general de las sociedades avanzadas (Goldthorpe & Erikson, 1992).

Tabla 35. INGRESOS LABORALES SEGÚN INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN INDIVIDUOS ORIGEN CLASE TRABAJADORA (N=549)⁶⁴

	Hasta \$500.000	De \$500.001 a \$1.000.000	Más de \$1.000.000	Total
Universidades de investigación	40,0%	25,0%	35,0%	100,0%
Universidades selectivas	57,1%	28,6%	14,3%	100,0%
Universidades no selectivas	60,0%	33,3%	6,7%	100,0%
IP o CFT	83,0%	15,1%	1,9%	100,0%
Sin educación superior	93,2%	5,7%	1,1%	100,0%
Ingreso laboral promedio sociedad	88,0%	8,9%	3,1%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional CIES 2010.

No obstante lo anterior, sí existen saltos indirectos a posiciones más acomodadas. Se trata de porcentajes reducidos (un 4% de los hijos de trabajadores de la generación precedente hoy se incorporan a la categoría de altos profesionales⁶⁵), aunque determinantes si se los relaciona con las clases acomodadas: los casos de movilidad ascendente, tanto de hijos de trabajadores no calificados como de los sectores medios, implican más que duplicar el tamaño de ese círculo social acomodado. Si se considera que los hijos de trabajadores son la gran mayoría, un 4% de estos significa, en términos absolutos, uno de los principales orígenes de quienes hoy detentan la condición de alto profesional.

En tales trayectorias, resultó clave el paso por universidades complejas de investigación de carácter público. Esto, porque el rendimiento como trampolín social de la educación superior es menor en la medida que las instituciones son exclusivamente docentes y no

64) En todas las tablas de movilidad ocupacional sobre la base de datos de CIES se incluyó a individuos sin título entre las distintas categorías de instituciones de educación superior. Esto por dos razones: primero, porque eliminarlos complicaba aún más el problema del ya pequeño tamaño de la submuestra, y segundo, la literatura sociológica y económica al respecto le otorga igualmente a los individuos con estudios sin finalizar, una mayor capacidad para negociar mejores salarios e insertarse en espacios laborales de mayor calidad. Tampoco hubo mucha variación en las pruebas internas que se hicieron retirando del ejercicio a los no titulados.

65) Según datos de la Encuesta Nacional de Estructura Social del CIES, 2010.

selectivas⁶⁶. Al observar la condición de clase actual, en términos del paso por el sistema de educación superior, se observa que el grueso de quienes ocupan altas posiciones de servicio han sido formados en instituciones selectivas (71%). Los sectores intermedios exhiben un origen educacional mixto, aunque es mayoritaria –todavía– la ausencia de estudios superiores. En el caso de los trabajadores, el 86% carece de educación terciaria, y un 8,5% muestra paso por institutos profesionales y centros de formación técnica.

Si se observa únicamente a los sectores sociales cuyo origen social es de clase trabajadora, las tendencias se polarizan. El peso de las universidades selectivas sube en los segmentos de servicio alto (73%) y baja en los sectores intermedios (14%).

Tabla 36. TIPO DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE INDIVIDUOS DE ORIGEN SOCIAL DE CLASE TRABAJADORA (N=586)

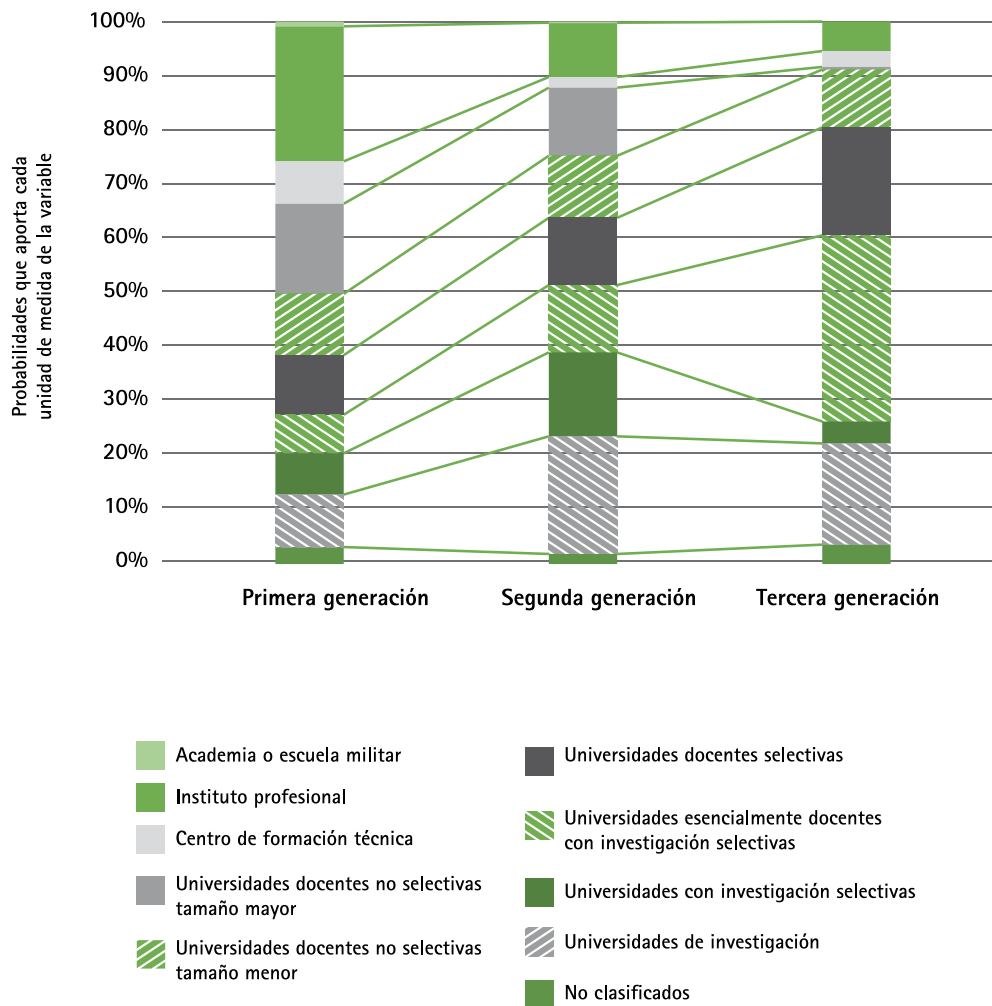
	Clase de servicio alta	Sectores intermedios	Trabajadores	TOTAL
Universidades de investigación	35,0%	50,0%	15,0%	100,0%
Universidades selectivas	39,1%	39,1%	21,7%	100,0%
Universidades no selectivas	5,9%	58,8%	35,3%	100,0%
IP o CFT	1,7%	34,5%	63,8%	100,0%
Sin educación superior	0,9%	19,2%	79,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional CIES 2010.

Lo anteriormente expuesto no debe necesariamente interpretarse como un déficit en calidad de las instituciones no selectivas –el que, de hecho, existe y constituye un importante problema a ser abordado por las políticas públicas para el sector–, ni tampoco solo como un efecto de la carrera de egreso, sino más bien como la forma en que el sistema habilita a determinados sectores sociales a obtener las posibilidades concretas que la movilidad estructural les permite. En este sentido, un enfoque sociológico implica la necesidad de observar y explicar la dinámica de grupos en pugna por posiciones sociales, más que limitarse a observar y cuantificar la forma en rendimiento o diferencial de ingreso económico que dicha pugna adquiere.

66) Aunque las principales investigaciones sobre remuneraciones de profesionales concluyen que es más determinante la carrera que la institución (Meller, 2010), esta última también influye, sobre todo si se piensa que determinado tipo de instituciones presenta determinado tipo de carreras.

Gráfico 19. DISTRIBUCIÓN DE TIPO DE INSTITUCIONES POR ORIGEN EDUCACIONAL



Fuente: Elaboración propia en base a CASEN 2009.

5. Movilidad educacional en períodos históricos largos

Para finalizar el apartado, se han establecido algunas consideraciones respecto a la movilidad educacional en tiempos largos. Se puede apreciar que durante el siglo XX va disminuyendo el peso relativo (esto es, la participación en el total) del profesional de primera generación. Esto sucede porque, como resulta lógico después de haber evidenciado el patrón de "mancha de aceite" que ha seguido la expansión de la matrícula, la base social más próxima para el reclutamiento de nuevos matriculados se constituye justamente por los profesionales incorporados más recientemente, lo que entre otros efectos contribuye a dispersar y hacer más heterogéneo el perfil de los estudiantes en términos etarios (lo que se expresa en la idea de "educación a lo largo de la vida"), así como difuminar los sesgos de género que existieran tradicionalmente en el sistema.

A su vez, la condición elitaria aparece marcada por un historial de larga data en la incorporación de los miembros de la familia de origen a la educación superior, lo que se ve consignado por, al menos, dos generaciones de profesionales. Estos sectores optan en mayor medida por instituciones privadas de aranceles altos⁶⁷, prefiriendo –como se señaló anteriormente– activos monetarios y sistemas exclusivos de socialización (en términos de adquisición de capital social) como mecanismos de distinción, por sobre la cultura del mérito y el rendimiento académico. En contraposición, los descendientes de profesionales incorporados durante mediados del siglo XX (con anterioridad a las reformas de los ochenta) muestran una orientación sistemática hacia las instituciones tradicionales, justamente aquellas que abrieron la puerta a sus padres en las décadas pasadas.

En la actualidad, el grueso de los estudiantes (69%) representan la primera generación en sus familias en ingresar a la educación superior, y, preferentemente se integran, como se ha señalado anteriormente, a instituciones no selectivas que tienen por lo general una alta tasa bruta de deserción.

V. DESARTICULACIÓN, DES-CIUDADANIZACIÓN Y NUEVOS PROFESIONALES. RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y VISIONES DE MUNDO

En este apartado se revisa la relación existente entre la educación superior y las formas de socialización y subjetividad vinculadas a determinados sectores sociales. Se analizan cuestiones referentes al uso del tiempo libre, asociatividad, politización, sexualidad y drogas en los estudiantes, así como también juicios sobre el Estado, la desigualdad y la política en egresados y sus familias

Como se comentó en la introducción de este capítulo, la educación superior no tiene solo consecuencias económicas en la estructura social: no implica únicamente cambios en los salarios futuros ni la productividad general, sino que trae importantes efectos en lo que Goldthorpe

67) Incluidas en la categoría "universidades esencialmente docentes con investigación selectivas".

llamara la “maduración sociodemográfica”⁶⁸ y sociocultural de grupos sociales concretos.

Más allá de ser el espacio de reflexión para la elaboración de visiones de mundo o estructuras de pensamiento altamente organizadas y explícitas, la expansión de la educación superior en las últimas décadas alcanza la formación del intelectual medio y de amplias burocracias de la sociedad. Es decir, deja de ser una esfera elitaria y se proyecta al conjunto social de manera creciente. De ahí que no sólo sea un espacio de formación de alta cultura, sino al mismo tiempo de difusión y cristalización cultural.

Ahora bien, esto no quiere decir que la educación superior sea el espacio más importante en tal sentido. La socialización de los esquemas de pensamiento es un proceso centralmente vinculado a la socialización primaria (Bourdieu, 1988), aquella que se experimenta en los primeros años de vida. Así, en una sociedad concreta una aproximación cabal al problema de la educación y las visiones de mundo necesariamente debería incorporar muchos otros elementos, incluso más allá de la educación propiamente formal. Como también señala Bourdieu, y sobre todo en el caso de la educación terciaria, aquello que sacraliza un título alude, más que al conocimiento garantizado, a la pertenencia a ciertos tipos de vínculos sociales, que destacan ciertas características y ciertas disposiciones. Se necesitaría, por tanto, una aproximación directa a tales relaciones sociales, y la educación superior, aunque sin duda es parte de aquellos circuitos, no los abarca ni explica completamente.

Sin embargo, este bien puede ser un punto de partida. La información que se presenta en este apartado intenta averiguar si acaso existen relaciones (y no explicaciones causales) entre determinados sectores sociales y determinados tipos de instituciones de educación superior, al momento de observar ciertos aspectos simbólicos. Se analizan dos grandes niveles: la vida social estudiantil⁶⁹ y algunos juicios de individuos que ya pasaron por instituciones de educación superior⁷⁰. Evidentemente, la clasificación de instituciones utilizada hasta aquí no provee

68) Un aspecto fundamental que queda fuera de este compendio es la generación de vínculos sociales a partir del paso por la educación superior. Como es sabido, los vínculos fundamentales de la vida adulta (la pareja, los amigos cercanos) permiten una aproximación fidedigna a la posición de clase. Existe evidencia internacional (Goldthorpe, 1992) que sugiere que es el paso por la educación superior aquello que estructura a determinados profesionales como un grupo socio demográficamente maduro (a través de la configuración de sistemas de socialización relativamente cerrados y heredables). Un efecto de la hegemonía del paradigma económico que se comentaba, se expresa justamente en que no existen datos al respecto. Por tal falta de información, no fue posible aproximarnos a este problema de los vínculos sociales estructurados en el paso por la educación superior.

69) Acá se utiliza información de la VI Encuesta Nacional de Juventud del INJUV. Tal registro permite una caracterización más fina de los jóvenes, pues ha sido diseñado para tal fin. Sin embargo, posee limitaciones para una adecuada clasificación tanto socioeconómica de los sujetos como de las instituciones de educación superior. No resultó posible mantener coherencia con el resto de la investigación, siendo necesario utilizar la única clasificación socioeconómica disponible en el registro, propia de estudios de mercado. En el mismo sentido, las instituciones se presentan agregadas, distinguiéndose sólo entre entidades técnico-profesionales y universitarias.

70) En este caso se utiliza información de la Encuesta Nacional de Estructura Social de 2010 del CIES de la Universidad de Chile, donde sí se pudo implementar la clasificación de instituciones

las diferenciaciones básicas para una aproximación de tipo cultural o simbólica. De ahí que se haya elaborado una nueva tipología en base a criterios históricos e ideológicos ⁷¹.

1. Vida social estudiantil

Se puede apreciar que, en general, los estudiantes de familias con mayores ingresos poseen más tiempo libre, van más frecuentemente al cine y leen con mayor periodicidad; son más proclives al uso del preservativo en sus encuentros sexuales y consumen menos alcohol, pero más marihuana que el resto de los jóvenes.

Tabla 37. TABLA RESUMEN PRINCIPALES INDICADORES DE SOCIALIZACIÓN ESTUDIANTIL ⁷²

	No va nunca al cine	Nunca lee diarios o rev.	Nunca hace deporte	Usó anticonceptivo primera relación	Nunca ha consumido marihuana	
IP o CTF	ABC1	37,5%	1,6%	26,9%	82,3%	6,6%
	C2	48,1%	2,4%	31,5%	69,6%	24,8%
	C3	60,2%	12,6%	27,3%	61,0%	34,5%
	D	66,0%	15,2%	40,2%	63,1%	52,7%
	E	77,3%	16,2%	49,6%	26,2%	68,6%
	TOTAL IP-CFT	58,2%	9,5%	33,6%	63,5%	33,5%
UNIVERSIDAD	ABC1	21,8%	1,6%	14,5%	81,1%	16,7%
	C2	36,3%	5,7%	25,4%	67,5%	31,8%
	C3	48,1%	5,4%	28,4%	64,8%	23,9%
	D	56,8%	2,9%	23,7%	76,0%	35,3%
	E	52,2%	6,6%	22,0%	56,8%	21,5%
	TOTAL UNIVERSIDADES	41,4%	4,7%	24,0%	70,0%	27,5%

Fuente: Elaboración propia en base a VI Encuesta Nacional de Juventud, INJUV 2010.

según principios históricos y culturales. Sin embargo, por la limitación del N muestral que presenta, y de la imposibilidad de aislar a los estudiantes actualmente matriculados, los análisis se hacen extensivos a los profesionales egresados y a sus familias, buscando observar si existe relación entre ciertos juicios y percepciones y la vinculación con determinado tipo de institución.

71) Resultó necesario entonces una nueva elaboración tipológica, centrada en dos criterios fundamentales: uno de tipo histórico, que distingue entre el viejo y nuevo sistema de educación superior (diferencia entre las instituciones del Consejo de Rectores y las ajenas a tal organismo), y uno de tipo cultural, que distingue entre visiones laicas y religiosas asociadas a las instituciones (instituciones confesionales y no confesionales). “Universidades religiosas tradicionales (CRUCH)”; “Universidades religiosas nuevas”; “Universidades laicas tradicionales (CRUCH)”; “Universidades laicas privadas”; “Escuelas militares y policiales”; “Institutos profesionales laicos”; “Institutos profesionales religiosos”; “Centros de formación técnica laicos”; “Centros de formación técnica religiosos”. Por limitaciones del N muestral en los registros utilizados para esta aproximación, la matriz debió colapsarse en menos categorías. Las universidades religiosas nuevas fueron eliminadas del análisis pues no representan aún un porcentaje importante de los egresados del sistema, al igual que las instituciones militares y policiales. Además, la distinción cultural en la educación técnico profesional también fue suprimida.

72) Se ha preferido en general usar las categorías negativas “nunca”, pues las gradaciones de las preguntas originales dificultaban una agrupación positiva que no resultara espuria. Aunque no es el ideal, la categoría negativa permite establecer las asociaciones más significativas.

La participación en protestas estudiantiles⁷³ es claramente más baja en instituciones técnico profesionales, no así la asociatividad comunitaria, lo que no vincula necesariamente una identificación etaria o estudiantil. Esta baja inclinación a la movilización estudiantil bien podría deberse al hecho que, en la mayoría de las entidades técnico-profesionales así como en una buena porción de las universidades constitutivas del nuevo sistema privado, a los estudiantes se les prohíbe formar sus organizaciones representativas naturales como son centros de estudiantes y federaciones. Este hecho pareciera ser más determinante que el ingreso familiar, por ejemplo, a la hora de explicar el bajo nivel de las prácticas asociativas en este nuevo estudiantado, puesto que a nivel universitario son precisamente los segmentos socioeconómicos más bajos (y también los más altos, en una suerte de distribución polar de la disposición a organizarse) los más comprometidos con la acción colectiva.

Tabla 38. PRINCIPALES INDICADORES DE ASOCIATIVIDAD Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN ESTUDIANTES

		Participa en alguna organización	Participa en protestas	Participa en campañas por internet	Inscrito en registros electorales	No se identifica con ningún sector político
IP o CFT	ABC1	35,6%	39,3%	47,2%	49,0%	27,9%
	C2	46,7%	32,8%	44,9%	24,0%	36,6%
	C3	46,7%	23,0%	28,4%	20,2%	41,8%
	D	36,0%	26,9%	40,0%	13,9%	46,6%
	E	32,1%	18,2%	13,2%	4,4%	39,9%
	TOTAL IP-CFT	42,3%	27,9%	37,4%	20,1%	40,7%
UNIVERSIDAD	ABC1	51,0%	35,1%	35,8%	34,2%	33,0%
	C2	40,8%	33,8%	40,4%	22,0%	36,4%
	C3	45,6%	27,3%	28,0%	18,1%	48,3%
	D	50,4%	37,2%	42,5%	15,4%	38,6%
	E	66,1%	54,1%	52,0%	23,9%	40,1%
	TOTAL UNIVERSIDADES	44,8%	33,7%	38,1%	22,3%	38,3%

Fuente: Elaboración propia en base a VI Encuesta Nacional de Juventud, INJUV 2010.

73) Que aunque en las fuentes de datos no aparecen como propiamente estudiantiles, es probable que la mayor parte de la participación en huelgas, marchas y tomas sea en el contexto estudiantil; es difícil suponerla en otro espacio, dada la cohorte etaria de los sujetos analizados (y la escasa movilización propiamente política que existe en el país).

En términos de politización, se observa que en general los estudiantes se distancian del eje izquierda–derecha como plano principal de identificación. Ahora bien, entre quienes tal identificación aún tiene sentido, la izquierda es mayoritaria, vinculación que aumenta a medida que desciende el ingreso familiar. No obstante, en términos de participación en elecciones nacionales, son los estudiantes de mayores ingresos (grupo ABC1) quienes se inscriben significativamente en mayor proporción en los registros electorales. La mayoría social de más bajo ingreso, en magnitud constante, opta por no ejercer su derecho a voto en las elecciones. Esto parece sugerir que la baja participación política juvenil –y en general de la sociedad– no necesariamente encuentra su raíz en una suerte de anomia colectiva y reticencia a cualquier forma de acción colectiva; más bien los datos sugieren que, cuando existen posibilidades similares de participación –por ejemplo, a nivel comunitario o deportivo, o en campañas virtuales–, los jóvenes de hecho participan. Así, no asistimos a un simple descenso de la asociatividad en general, sino a cambios en las formas en que esta se ejerce, pues se observa una cierta recomposición (bajo otros códigos) de la acción colectiva de tipo corporativo⁷⁴, en un contexto de despolitización general.

Lo que sí parece ser evidente es la presencia de una crítica a la política formal, malestar que si bien disminuye en los sectores de más alto ingreso, es transversal a la sociedad. Desde este punto de vista, no resulta novedoso que los principales movimientos estudiantiles de las últimas décadas hayan sido conducidos por visiones y fuerzas políticas críticas, con demandas y propuestas cuyo procesamiento, muchas veces, ha excedido el horizonte de lo posible ofrecido por el escenario político formal. La acumulación de distintas prácticas asociativas no estudiantiles de nuevo tipo, y el rechazo a la participación política electoral, dejan sin canal de participación y negociación a la mayoría de los estudiantes del país en cuanto tales.

A esta situación, se suma el retroceso general de las prácticas colectivas en la sociedad y también (en ese mismo contexto) la explícita prohibición en muchas instituciones educacionales para que los estudiantes conformen sus organizaciones naturales. Todo lo anterior podría llegar a fomentar la expresión “vía estallidos” de estos sectores, en lugar de la formación de un movimiento más permanente y, por lo mismo, más estructurado y organizado. Como se ha evidenciado en los últimos años, los estallidos que emergen de una situación de desarticulación previa hacen difícil la formación de las conducciones de tipo racional que posteriormente son exigidas desde el estamento político a la hora de la negociación, y cuya ausencia permite justificar en las autoridades gubernativas la apuesta por la contención y desarticulación de dichos sujetos⁷⁵.

74) Al menos así lo indican los primeros datos preliminares de la Encuesta Nacional de 2010 del Centro de Investigación en Estructura Social de la Universidad de Chile, aún en etapa de procesamiento.

75) En el fondo, lo que se sugiere es que la construcción de las conducciones racionales que el estamento político reclama es difícil –virtualmente imposible– en un escenario en que la desarticulación social del actor estudiantil se transforma en condición necesaria para el funcionamiento de las instituciones (como ocurre en una gran cantidad de instituciones donde expresamente se prohíbe la organización estudiantil).

2. Politización y juicios sobre la desigualdad y el Estado

Finalmente, en el segundo eje de aspectos considerados en este apartado, se analizaron los juicios sobre el Estado y sobre la desigualdad social de egresados de distintas instituciones de educación superior. Además, respecto a los niveles de politización, se indagó acerca del grado de "diálogo sobre política" en familias cuyos hijos mayores se han matriculado –o han estudiado ya– en alguna institución terciaria.

Tabla 39. PRINCIPALES INDICADORES EDUCACIÓN SUPERIOR Y PERCEPCIONES IDEOLÓGICAS

	Acuerdo con políticas tributarias redistributivas	Acuerdo con existencia de igualdad de oportunidades	Auto-enclausamiento por situación económica	Padres que hablan de política en familia según educación hijo mayor
Sociedad en general	92%	60%	67%	45%
Sectores medios	95%	61%	61%	55%
Centros de formación técnica	97%	62%	64%	48%
Institutos profesionales	98%	70%	64%	48%
Universidades laicas privadas	81%	63%	63%	43%
Universidades laicas tradicionales	93%	49%	45%	62%
Universidades religiosas tradicionales	93%	58%	66%	53%

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Nacional CIES 2010.

En general, se puede observar una mayor consistencia entre los egresados de instituciones formadas con posterioridad a las reformas de los años ochenta, esto es, los sectores medios, y la sociedad en general, excepción hecha en el juicio sobre el rol de la política tributaria. Los nuevos profesionales tienen una impronta más apolítica y optimista que los profesionales de instituciones tradicionales. La mayor distancia desde los juicios de consenso social, la presentan los egresados de las universidades laicas tradicionales (en su mayoría estatales), quienes expresan cierta crítica a la centralidad del ingreso monetario como mecanismo de diferenciación social, así como a las consecuencias que esto traería para la propagada imagen de desarrollo que ha tenido el país en materia de igualdad de oportunidades.

Lo anterior parece tener relación con lo que la literatura internacional del último tiempo refiere como la oposición entre nuevos y viejos sectores medios, hipótesis que se desprende de los trabajos de Wormald y Torche (2004) relativos a movilidad social, y también de

la discusión de Brunner (2005) y Tironi (1999), que apunta más al plano de la cultura. Mientras los viejos sectores medios se constituirían en referencia a ciertas reminiscencias del antiguo Estado desarrollista de hegemonía pública sobre la sociedad, los nuevos sectores medios serían un producto propio del nuevo estilo de desarrollo, marcado por la mercantilización de las relaciones sociales, la retirada de los servicios públicos del Estado de la franja media de la sociedad, y el debilitamiento de las identidades políticas más tradicionales (izquierda–derecha, SI–NO, etc.). Si aceptamos que uno de los espacios de sobrevivencia de la impronta tradicional mesocrática es su sistema universitario, y que una de las zonas de formación de las nuevas visiones radica en el nuevo sistema terciario –ya que, como se ha visto, recoge y forma en gran medida a los sectores medios de reciente emergencia–, la información presentada parece consistente con la discusión referida (Atria, Franco, & León, 2007; PNUD, 1998; Ruiz & Orellana, 2011).

Vinculando este apartado con los resultados de los análisis entregados en las secciones anteriores, podemos aventurar algunas ideas. La primera dice relación con que el malestar que pudiese incubarse en los viejos sectores medios no tiene sólo una raigambre ideológica, ya que en términos concretos y materiales su acumulación de capital característica parece hoy tener un menor rendimiento a la hora de permitir una posición más privilegiada, en el contexto general de credencialización de la estructura ocupacional. Por otro lado, en relación con lo revisado en los temas estudiantiles resulta lógico que los malestares que más se generalizan en la sociedad chilena no sean los que representan los sectores medios tradicionales formados en las universidades del Estado, los que en general apuntan a criticar las nuevas formas de diferenciación social –y, en consecuencia, sus promesas características–, sino justamente aquellos que son levantados por los nuevos sectores medios integrados, que se orientan por una realización mayor de las expectativas ofrecidas, y en particular la expectativa de la igualdad de oportunidades.

Dicho de otro modo: mientras que en la tradición mesocrática existía más bien una identificación con la igualdad de resultados, que se explicaba por los antiguos códigos de justicia social y por la formación de pactos sociales, hoy se instala con mayor determinación la imagen de la igualdad de oportunidades, en un contexto de estrategias individuales y familiares de movilidad –o reproducción– social por la vía de la educación formal. El movimiento secundario de 2006, leído bajo estos códigos, bien puede haber sido un momento embrionario para la formulación y expresión de las demandas de nuevos segmentos medios en formación, y de ahí su capacidad para expresar al conjunto de la sociedad, cuyas esperanzas están puestas en las posibilidades de movilidad a través de la acción individual y de las credenciales.

Tratándose de sectores lejanos a las tradicionales identidades políticas, y en general más apartados de la política en cuanto tal (tanto en la etapa estudiantil como adulta), es difícil prever cómo se expresarán en el futuro en sus manifestaciones de interés colectivo o en sus demandas hacia el Estado. Lo que sí queda de manifiesto es la importancia que tiene hoy preguntarse por la fisonomía que pudiera adquirir la estructura social del futuro. ¿En qué medida los nuevos profesionales emergentes conformarán un sector social (o varios)

maduro propiamente tal (es decir como un sistema de relaciones sociales relativamente cerrado)? ¿O se plegarán a los ya existentes, manteniendo vínculos con sus grupos de procedencia y/o referencia? ¿Qué elemento permite comprender sus principales características y, de ese modo, reducir la enorme heterogeneidad y complejidad que presentan?

VI. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLÁ DE EQUIDAD Y CALIDAD. Conclusiones de la investigación

En este apartado se presentarán las principales conclusiones del estudio y las líneas de investigación que se sugieren para futuros esfuerzos en la materia. También se propone adoptar algunos marcos interpretativos que la evidencia mostrada parece sustentar

A través de los cambios en la expansión de la educación superior, hemos tenido una ventana privilegiada para observar las transformaciones en los patrones de desigualdad de la sociedad chilena. Además, la misma ventana permite observar cómo aquellos patrones instalan un determinado tipo de consecuencia en la formación de nuevos grupos sociales y en los cambios y/o desestructuración de otros más clásicos. Finalmente, la aproximación planteada sugiere que tales cambios parecieran tener relación con la hegemonía de algunos esquemas de pensamiento o visiones de mundo, estableciendo la necesidad de elaborar una nueva mirada a la educación superior en próximos estudios.

Educación superior y desigualdad: de la exclusión marginal a la autonomización social de la élite

Como se ha ido observando a lo largo de la investigación, y como lo recoge la experiencia internacional (Refery & Hout, 1993), la expansión de la educación superior se inserta en el contexto de la desigualdad relativa existente. No obstante, se constituye como condición de posibilidad para acceder a las oportunidades que, desigualmente, el crecimiento económico y el proceso de tercerización de la economía abren a los distintos grupos sociales; en tal sentido, su expansión aparece como corolario de un constante flujo social hacia categorías ocupacionales de tipo inmaterial. De hecho, la categoría laboral más importante de la sociedad chilena⁷⁶ adquiere algunos rasgos propios –no todos, por cierto– de la modernización contemporánea asociada a la llamada “sociedad del conocimiento”, en particular, su uso de las habilidades lingüísticas y sociales como herramienta central para el trabajo.

Además, como se mencionó arriba, la expansión de la matrícula terciaria descansa principalmente sobre los hombros del sistema creado a partir de las reformas de los ochenta. En efecto, las instituciones del CRUCH han mantenido una tendencia constante a la baja de su participación relativa en la matrícula. Más que un dato de tipo organizacional, esto refleja cambios en los patrones clásicos de desigualdad de la sociedad chilena: mientras el

76) Como se comentó, según el registro empírico de León y Martínez actualizado por CIES, los sectores medios asalariados constituyen virtualmente el 30% del empleo el año 2010 (Ruiz & Boccardo, 2010).

sistema de universidades tradicionales tenía una impronta mesocrática (que en gran medida mantienen hasta hoy), incorporando al interior de sus instituciones la escasa diversidad de origen social que cobijara, el nuevo sistema resulta socialmente más extensivo pero asimismo más segmentado, generando distintos tipos de instituciones –de alta homogeneidad de origen social interna– para distintos sectores sociales.

Aquello se vincula con los cambios en la forma concreta de desigualdad que ha experimentado la sociedad chilena, en la que hemos transitado a una situación de fuerte concentración del ingreso, lo que supone una abierta separación entre un sector elitario (gran empresariado y altos asalariados⁷⁷) y los sectores medios y medios altos inmediatamente adyacentes. Es justamente aquello lo que se observa en el campo de la educación superior: cuando las instituciones clásicas de la élite (la Universidad de Chile y la Universidad Católica) comienzan a incorporar a segmentos más amplios, son abandonadas por ésta⁷⁸.

Sectores acomodados y exclusivos se escinden del resto de la sociedad pudiendo prescindir de las instituciones de educación superior que antaño colonizaran: tanto la Universidad de Chile como la Universidad Católica pierden preeminencia en los jóvenes de más altos ingresos. Aquello implica una fuerte autonomización de los procesos de formación y reproducción profesional de la élite respecto del conjunto de la sociedad, escapando de cualquier espacio de socialización donde se trabee –en condición de iguales– algún tipo de contacto sustantivo con otros sectores sociales. De este modo, la distancia en ingresos entre el 5% más rico de la sociedad chilena y el 5% que le sigue se constituye en la más significativa de todo el cuerpo social. En consecuencia, al diferenciado panorama urbano de la capital se suma un sistema escolar fuertemente segmentado⁷⁹ y la creciente capacidad de instituciones educación superior privadas elitarias de captar jóvenes provenientes del sector más exclusivo de la sociedad.

Por otra parte, la inclusión masiva de jóvenes a la educación superior de los últimos años ha estado estrechamente ligada a la expansión de la oferta por parte de instituciones segmentadas para mercados distintos, constituyéndose en instituciones socialmente homogéneas. Mientras un segmento elitario se separa del resto de la sociedad, los deciles de ingresos más bajos se proyectan como los de crecimiento más acelerado en la cobertura de educación post secundaria del último lustro.

77) Lo que Bell (2001) llamara cúpulas tecnocráticas.

78) Resulta evidente que un estudio de la élite propiamente tal no puede ser llevado adelante a través de datos secundarios pues, como es sabido, no se trata de buenos instrumentos para tal fin. Sin embargo, a lo que se alude aquí como élite es el espacio social de más altos ingresos al que se pudo acceder (5% más rico de la sociedad). Aunque en estricto rigor no se trata de la élite, permite aproximar cambios en la separación social entre dicho segmento y los sectores medios adyacentes, distancia que se empina como la más significativa de todo el espectro social.

79) Como es sabido, en el contexto de la OCDE Chile lidera el grupo de los países con más segregación escolar (medida a través del “Índice de Duncan”). “Chile ocupa el segundo lugar entre los países con mayor segregación social de sus escuelas”, La Tercera, 30 de Enero de 2011.

Cambios en la zona media alta: credencialización ocupacional y retroceso del mérito

Por otra parte, la acumulación de tipo cultural por sobre el capital económico (ingresos), que constituye un rasgo característico de los sectores medios tradicionales, resulta materialmente devaluada en la pugna por una vacante terciaria de relativo privilegio en la zona media alta de la sociedad –con su coincidente incidencia en la inserción ocupacional futura–, en específico al interior de los hijos de profesionales.

La devaluación de su acumulación cultural y la crisis de financiamiento de las instituciones donde se formaron⁸⁰ podrían considerarse, en conjunto con la evidencia aquí presentada, como parte de una desintegración social general de dichos sectores. Como bien retrata Brunner (2005), su impronta simbólica sobre la sociedad decrece, los viejos

códigos del intelectual medio del siglo XX son desplazados ya sea por el discurso tecnocrático, el fundamentalismo religioso, o el “arribismo” norteamericanizado de los sectores emergentes incorporados al consumo⁸¹. De ahí que su malestar se aísle socialmente, es decir, se distancie de la opinión mayoritaria de la población en una serie de temáticas. Su crítica, lejos de ser puramente ideológica, viene a expresar un proceso de desintegración social real, donde la estructura de su capital acumulado se devalúa en virtud de nuevos códigos de diferenciación social, relacionados con la preeminencia de lo económico sobre lo cultural⁸². La credencial, al parecer, ya no vale por sí misma como determinante de la posición social, sino en la medida que genera mayores ingresos económicos o nuevas redes de capital social.

Nuevos sectores profesionales y cambios a nivel simbólico: la generalización de visiones meritocráticas y tecnocráticas

Pero además de las conclusiones ya esbozadas hasta aquí, hay dos cuestiones que merecen unas líneas más: primero, cuáles son las principales características de los sectores que emergen entonces como nuevos profesionales, tras la expansión de la matrícula de la educación superior, y segundo, cuáles son las consecuencias de orden cultural y simbólico que tales cambios –incluidos aquí los que ocurren en el sistema de educación superior– instalan en la sociedad, pensando proyectivamente al futuro.

La primera pregunta rebasa con creces los fines de la investigación presentada. Hasta donde se puede observar, las plazas de trabajo inmaterial son sumamente diversas y de gran

80) Crisis que ha motivado a los rectores de las universidades estatales a solicitar “un nuevo trato” al Estado.

81) Ver los trabajos de Brunner (Brunner & otros, 2005) y de Moulián (1998) al respecto.

82) En la encuesta de CIES, como se ve en la Tabla 39, al preguntar la razón de por qué el sujeto se posiciona a sí mismo en determinada clase, solo los egresados de universidades laicas tradicionales destacaron en más de un 50% aspectos distintos a la situación económica, en particular, el estilo de vida y la educación recibida.

heterogeneidad interna. A su vez, el origen de los individuos que las ocupan es igualmente disímil, mediando –cuando existe paso por la educación superior– un sistema terciario altamente segmentado y, por lo mismo, de gran diversidad. No se trata entonces de la formación de una clase profesional homogénea, sino de una suerte de “nube mesocrática” cuyos principales rasgos comunes incluyen el desempeño de forma asalariada en el sector privado⁸³, tal como ocurre con la mayoría del empleo en Chile.

A nivel ideológico, estos sujetos no se distinguen en demasía de la mayoría social: aparece una fuerte desconfianza a la política (que disminuye en los sectores medios tradicionales) y un importante optimismo respecto a la efectiva igualdad de oportunidades en el país. Entre los sectores medios, las familias que menos conversan de política tienden a inscribir a sus hijos en instituciones privadas no selectivas, las que en la actualidad explican el grueso de la expansión del sistema.

La lejanía respecto de la política vuelve una incógnita su posible actitud colectiva futura

No obstante, como se trata de sectores de amplio origen social, las limitaciones que experimenten en su camino hacia una situación más acomodada podrían también expresar las aspiraciones de los sujetos inmediatamente adyacentes. Detrás de cada nuevo profesional exitoso, aunque aquella franja sea relativamente estrecha, hay varias familias y sectores sociales en los que, desde la perspectiva del individuo, aquella posición se conquistó gracias al esfuerzo y sacrificio personal.

Esto se vincula con la segunda pregunta de carácter más simbólico. Como se señaló en la introducción, habitualmente los estudios de cultura relevan el papel del discurso –en especial, el de los medios de comunicación de masas– en la difusión o aislamiento de determinados esquemas mentales. Lo que se sugiere aquí es que los espacios conquistados tras la movilidad social estructural podrían estar sirviendo de *capilaridad social* hacia distintos sectores en la difusión y propagación de las formas de pensamiento tecnocráticas y meritocráticas que resultan, según la literatura sociológica internacional, la visión de mundo arquetípica de los profesionales altos del capitalismo contemporáneo (Goldthorpe, 1992). En la medida en que la acción individual y el “mérito” han sido lo que, desde la perspectiva del sujeto emergente, ha permitido tanto el paso por una carrera terciaria como la posterior inserción relativamente ventajosa en la estructura ocupacional, los discursos sobre emprendimiento y meritocracia adquieren. Lejos de tratarse de un proceso meramente simbólico, la masificación de tales postulados parece tener una base real en la fisonomía de la estratificación. Sobre todo ante el vacío que la desintegración de la vieja clase media deja, y dada la alta desarticulación social de la sociedad chilena que impide la formación de identidades colectivas de tipo popular (Ruiz, 2007).

La transversalidad que adquiere el discurso meritocrático del esfuerzo personal en un es-

83) Una franja media de empleo privado y asalariado es una cierta novedad histórica, pues nunca antes tales características habían coincidido. Véase Ruiz y Boccardo (2010).

cenario de desarticulación social (es decir, de inexistencia de actores populares colectivos de alguna importancia sustantiva) bien pueden construir la legitimidad necesaria para una modalidad de dominación que la élite establece autonomizada del resto de la sociedad: aquella que le permite captar, bajo paz social, una alta y distintiva cuota de la riqueza generada por el país.

Como última consideración, resulta evidente que no todas las temáticas propuestas se juegan al interior de las instituciones de educación superior. Lo que se sugiere es más bien lo contrario: concebir la educación superior como parte de la sociedad en que ella existe, pues en gran medida contribuye a formar y reproducir sus principales dinámicas. En otros términos, lo que aquí se propone es dejar de observarla bajo la lógica organizacional (es decir, como una industria o servicio más), y comenzar a comprenderla como una parte orgánicamente conectada con el conjunto del país y sus conflictos de poder.

A modo de epílogo: nuevas líneas y preguntas de investigación

Finalmente, se ha dejado un espacio para referir las principales líneas y preguntas de investigación que emergen tras las conclusiones arriba comentadas. Como es lógico, no hay un resultado neutral de las investigaciones, ni tampoco áreas más conocidas que otras en tales términos. El conocimiento que existe, por tanto también sus vacíos, está determinado por el tipo de preguntas que realizamos.

Hasta hoy dominan interrogantes normativas sobre igualdad de oportunidades, calidad y acceso. De las viejas temáticas relativas a la igualdad de oportunidades se pasa hoy a los dilemas que podríamos llamar de "segunda generación" (calidad, eficiencia, equidad). Sin embargo, en el debate aquello frecuentemente se circunscribe al problema del retorno privado –y la mayoría de las veces monetario– a la inversión en educación, con su consiguiente impacto en la distribución social de las oportunidades. Para construir una mirada más general sobre los estudiantes y su impacto en la sociedad, resulta necesario ir más allá de estos enfoques (por cierto, integrándolos).

Se sugiere avanzar en dos áreas: estudiar la formación de grupos sociales nuevos en la estructura social⁸⁴, y hacer lo propio con el impacto cultural y social de aquello, todo en el plano del estudio de los estudiantes y profesionales (otras cuestiones habrían de ser abordar en el análisis del sistema social propiamente tal: propiedad, articulación, segmentación, áreas del conocimiento, tipo de grados ofertados, etc.). En general, se acepta que el talento y la libertad de elección no son los únicos aspectos que determinan la inserción de los sujetos en el sistema de educación superior. Esto porque, además de las aptitudes académicas innatas (o talento, si se prefiere), tanto las orientaciones subjetivas, las posi-

84) Se aborda acá, en parte, el difícil dilema de caracterizar las clases medias emergentes del capitalismo contemporáneo. Tal discusión ha sido muy relevante en la sociología reciente, desde Ralph Dahrendorf, pasando por Daniel Bell y Alain Touraine para la discusión de las tecnocracias y la sociedad post-industrial, y más tarde retomada por Goldthorpe, Wright, Parkin, Gouldner y otros hasta nuestros días.

bilidades económicas y las condiciones reales de desarrollo cognitivo están socialmente determinadas. Al momento de devenir en estudiante (o no hacerlo), el individuo expresa una suma de experiencias vividas y situaciones sociales que determinan su posibilidad y tipo de acceso a la educación superior.

Así, resulta importante separar con trazo fino las condicionantes "objetivas" de aquellas "subjetivas". La distinción alude, en el caso de las condiciones objetivas, a las cuestiones que se expresan por fuera de la voluntad de los sujetos, y en el caso de las subjetivas, que se realizan a través de aquella voluntad (o tipos de acción⁸⁵). El primer grupo de condicionantes en general se expresa en la desigual distribución social de los "capitales" (económico, cultural y social), con su decisiva influencia en el rendimiento académico (directamente o a través de la inversión en colegios) y la lógica determinación que ejercen en la capacidad de pago. Hasta hoy, esos capitales se miden con variables *proxy*, siendo necesario tanto mayor detalle como formas distintas de aproximación más fidedigna, sin que ello implique perder comparabilidad con las formas tradicionales de medición. De ahí que resulte imprescindible en investigaciones cuantitativas contar con información del principal proveedor de recursos en el hogar del estudiante, y de sus generaciones precedentes. Esto último posibilita dar cuenta de procesos de acumulación de capital de larga data que resultan centrales en la posición de los sujetos en la estructura social. En el fondo, se sugiere analizar las distintas combinaciones de capitales que se relevan en las diferentes zonas de la estructura social, avanzando hacia identificar los valores de convertibilidad que se tienen de unos a otros en cada espacio, lo que implicaría un conocimiento más real sobre la distribución del poder social entre los sujetos y su expresión en la pugna por una vacante terciaria.

El segundo conjunto de condicionantes (subjetivas) resulta fundamental, pues pone en marcha a los anteriores a través de la acción, y no necesariamente va a responder a un mismo patrón en toda la estructura social. Es necesario retratar en detalle qué sectores se orientan más por una cercanía con la disciplina estudiada, su remuneración futura u otro tipo de cuestiones (ideológicas, publicidad, vida social, etc.), y en qué medida también estas esferas de sentido se mezclan.

Que los estudiantes ingresen a alguna carrera e institución de educación superior no implica, necesariamente, que vayan a egresar de esa carrera e institución específicas o incluso en general de alguna modalidad de educación superior. Existe un problema importante de deserción, sin embargo, los datos con que se cuenta hoy no lo dimensionan adecuadamente: es necesario pasar de indicadores brutos de retención a otros más complejos que aislen la deserción en tiempos medios y largos, y que también permitan caracterizarla. Además, debiera poder describirse en general el fenómeno de la movilidad al interior del sistema, lo que ayudaría a detectar sus principales nudos de articulación y segmentación. En esta perspectiva, resulta necesario emplear metodologías de panel y pseudo panel, con tal de asegurar un seguimiento en periodos relativamente largos de las trayectorias de los individuos.

85) Que vinculan lo que efectivamente se hace con las expectativas y horizontes de los sujetos.

Como ha señalado la literatura internacional más referida sobre movilidad⁸⁶, la educación superior juega un rol fundamental en la formación de grupos sociales de gran incidencia en la sociedad contemporánea. En esta perspectiva, la vida social (vida afectiva y familiar, aprovechamiento del tiempo de ocio, etc.) y la *asociatividad estudiantil* pueden ser analizadas como formas embrionarias del comportamiento futuro de tales sectores. Hasta hoy los estudios enfocados en esta área adolecen de dos grandes déficits: descartan la importancia de las variables de estratificación social en función de otras más bien simbólicas o culturales –como la relevancia del aspecto “juvenil” del tema– o no prestan atención a elementos que permitan asociar determinadas formas de acción con determinado tipo de institución de educación superior. Se sugiere incorporar el interés por la vida y asociatividad estudiantil en estudios sobre el sistema terciario y su impacto en la estructura social.

Además de determinada sociabilidad estudiantil, a menudo el paso por la educación superior marca –sobre todo para quienes ingresan por primera vez en el contexto de sus familias– la oportunidad de cambiar de espacio social en la formación de los vínculos principales de la vida adulta. La literatura sociológica al respecto⁸⁷ reconoce en esto el principal efecto de la educación a la hora de formar grupos propiamente sociales (y no únicamente nuevas categorías ocupacionales). Preguntarse entonces por la posición social de la pareja o del círculo más íntimo de socialización, implica advertir en qué medida los sujetos vivirán su vida adulta rodeados ya sea de su grupo de origen, de referencia, o de pares que transitan aquel camino; se debe observar qué instituciones o tipos de instituciones producen grupos nuevos o bien desplazan individuos hacia “arriba” o “abajo” en la estructura social.

A pesar de que tanto el sistema educacional como el trabajo se articulan según un mismo criterio –el mercado–, no siempre la relación es fecunda⁸⁸. Resulta necesario entonces caracterizar adecuadamente, primero, la relación entre mercado laboral y oferta de profesionales⁸⁹, y segundo, los factores que determinan la posición de los individuos en tal acople. Aunque investigaciones sugieren que la carrera es más importante que la institución en el ingreso futuro (Meller, 2010), se debe avanzar en identificar de manera general la relación

86) Ver Goldthorpe (1992).

87) Se diferencia entre vínculos *débiles* y *fuertes*. Los primeros estructuran la comunicación del sujeto con la sociedad en general, y los segundos constituyen su esfera más íntima y familiar, relacionada de manera más determinante con su origen de clase. En este segundo orden de vínculos es donde la educación superior parece más determinante que cualquier otro espacio –según Goldthorpe– para cambiar a sujetos de un sector a otro.

88) Desde cualquier lado que se mire, se puede pensar que el sistema educacional debe orientarse al mercado laboral, pero también que este debe dar respuesta a determinadas disciplinas cuya importancia social así lo amerita (músicos, literatos, científicos de investigación básica, filósofos, etc.).

89) En particular, el rol del crecimiento económico y su áreas determinantes en la configuración de vacantes de relativo privilegio, y luego, las distintas formas y ritmos en que el sistema terciario responde; también la respuesta ante fenómenos de saturación laboral y su diferenciación sistémica, y finalmente, la posibilidad y forma del mercado laboral de dar cabida al sobre *stock* de profesionales en ciertas áreas.

entre mercado laboral y la oferta de cuadros profesionales y técnicos, y a su vez el peso de la institución y el origen social al interior de dicha sentencia, sobre todo en el caso de carreras "saturadas" en el mundo del trabajo. Ante las complicaciones que han surgido sobre la disponibilidad de información necesaria para estos análisis, resulta importante avanzar hacia la construcción de nuevos datos que, aunque no censales, permitan una aproximación adecuada al problema.

Dicho esto, el ingreso no agota el tema de la inserción ocupacional de los individuos. Se trata de una arista que, aunque importante, no determina necesariamente la dinámica del problema en general, ni la estabilidad profesional futura, ni la construcción de estrategias de desarrollo profesional, ni la satisfacción de expectativas, etc. En este sentido, se hace necesario ir más allá del efecto del ingreso en el problema de la inserción ocupacional.

En este orden aparece con importancia la movilidad social. El uso de técnicas de análisis de movilidad ocupacional inter e intrageneracional debe ser incorporado. Algunos estudios ya lo han hecho en Chile (Torche & Wormald, 2004), pero sin un mayor detalle en las distintas instituciones de educación superior; como sugieren los datos arrojados por la presente investigación, hay diferencias entre estas a la hora de desplazar a los sujetos de un punto a otro en la estructura social.

Finalmente, como hemos venido comentando, la educación superior forma no sólo capital humano "neutral", sino segmentos sociales cuyo comportamiento político resulta determinante en la fisonomía de las sociedades avanzadas del primer mundo con las que habitualmente nos comparamos y a las que intentamos pertenecer⁹⁰. De ahí que sea relevante captar las referencias en que tales sectores se mueven a la hora de estructurar una opción política: el desgaste transversal del eje izquierda-derecha y su despolitización general⁹¹ obligan este examen, pues vuelven estériles las formas tradicionales de conocimiento con que se ha abordado el problema político. Por su posición social de relativo privilegio, es el descontento de estos sectores el que está más cerca de ser captado por los actores políticos relevantes (formales o fácticos), y su procesamiento se abre como uno de los desafíos centrales del sistema político chileno en los próximos años.

90) Acá convergen distintas líneas del pensamiento sociológico: Touraine, Bell, Castells, Goldthorpe, Wright, y varios otros.

91) Rasgos que los datos preliminares del estudio vinculan más fuertemente a las instituciones privadas de creación posterior a las reformas de los años ochenta.

CONCLUSIONES GENERALES

Pudiese parecer que los estudios presentados en este volumen abren más interrogantes de las que responden, mas esto no significa que ellos no contribuyan a instalar conocimiento relevante para el campo de la educación superior chilena. Algunas de las dinámicas del actual sistema se ven duramente cartografiadas en varios pasajes, mostrando además que sus implicancias trascienden con mucho los límites de lo propiamente educativo –ya sea que se considere lo “extraeducativo” como formación socio-cultural chilena o como mercado nacional.

Con el fin de clarificar los principales resultados estas investigaciones, se distinguen a continuación dos niveles distintos de contribuciones. En el primero, se sintetizan los hallazgos explícitos a los que cada estudio ha logrado llegar, independientemente del hecho que se traten de evidencias concretas o de marcos problemáticos que indican falencias, aún cuando éstas requieran explicaciones más profundas. En el segundo, se expone lo que, a nuestro juicio, constituyen los desafíos en la elaboración de conocimiento sobre nuestro sistema de educación superior, esto es, lo que el conjunto de los involucrados en estos trabajos han considerado como insuficiencias de información y de saber acerca de la educación terciaria en Chile. El **Foro Aequalis** considera necesario y pertinente mostrar ambas caras de estos resultados.

Principales hallazgos

Para comenzar, ambos estudios dan cuenta de una doble tendencia que da para más de una reflexión. Por un lado, se advierte una diversificación institucional que quiebra –o al menos triza, si se permite la metáfora– el tradicional eje de distinción entre entidades públicas y privadas, en términos de las funciones cubiertas por las instituciones. Mientras que por el otro, se identifica una preocupante concentración de alumnos de orígenes y capitales similares en instituciones similares, tendencia que contribuye a la homogeneización interna de la matrícula y, por ende, a una nueva forma de segmentación sistémica. Esto se ha hecho visible a partir del uso de la tipología generada por el primer estudio, como criterio de análisis para las tendencias de expansión de la matrícula observadas en el segundo. En esta materia, los análisis por venir debieran ponderar este elemento para caracterizar las tendencias a la expansión del sistema en su conjunto, en términos de precisar mejor a lo que refieren con la diversificación del sistema.

En segundo lugar, queda en evidencia una significativa paradoja en el tipo de instituciones que explican y sostienen, en lo grueso, el crecimiento de la matrícula de los últimos años. La evidencia muestra que ese explosivo incremento de matrícula no se ve acompañado por una participación generalizada en los procesos de acreditación de calidad, en especial entre las universidades no selectivas, pero también entre institutos profesionales y centros de formación técnica de tamaño medio o menor. Como se advierte en gran parte de los análisis de ambos estudios, la matrícula nueva –fundamentalmente proveniente de los

sectores con menos recursos– se ha tendido a concentrar en el polo privado del sistema, lo cual ya ubica estos alumnos en lugares alejados del Estado. No obstante, en los últimos años parte importante de esa matrícula se ha inclinado además hacia la educación técnico-profesional, campo en el que los bajos niveles de participación en los procesos de acreditación, y la gran disparidad en los resultados de éstos para las instituciones que los asumen, son tal vez sintomáticos de problemas más profundos, como se advierte en el cruce entre los niveles de acreditación y algunos problemas formativos de las instituciones (deserción, retención o titulación).

Dicho tópico constituye en sí mismo un aspecto a ser destacado, dado el carácter voluntario que tienen los procesos de acreditación en la actualidad. Pero se vuelve doblemente importante si se considera la existencia de una integración vertical entre universidades docentes no selectivas que brindan formación fundamentalmente profesional, con institutos profesionales y centros de formación técnica de tamaño mayor, derivando en que sean pocas instituciones las que concentren el aumento de la matrícula técnico-profesional. En este plano, la pertinencia y efectividad de los procesos de acreditación de calidad se vuelven aspectos centrales a ser revisados, tanto en términos de supervisión de los procesos formativos como de las ayudas estatales entregadas a las instituciones.

Un aspecto que de algún modo se cruza con el punto anterior, tiene que ver con las similitudes existentes entre muchos institutos profesionales y centros de formación técnica. Dicha identidad tendencial entre ambos tipos de instituciones, instala la pregunta sobre la pertinencia de un sistema de educación superior de "tres pisos", donde la formación profesional recae en las universidades e institutos profesionales, mientras que la formación técnica lo hace en institutos profesionales y centros de formación técnica, y es también un área en la que están incursionando las universidades, bajo la lógica de "quien puede lo más, puede lo menos".

En términos más generales, se hace visible en todo el volumen que las transformaciones ocurridas en la educación superior poseen un carácter sociohistórico que trasciende el nivel puramente formativo, impactando la totalidad social chilena. Aquello le da a los estudios una relevancia sociológica que la reflexión sobre la educación superior no puede dejar pasar. Se trata de la baja movilidad social relativa que resulta de los estudios profesionales y técnicos: los datos proyectan (aun cuando no muestran) una preocupante estabilidad de las posiciones en la estructura social en el tiempo, en el contexto de un ascenso absoluto de la calidad de vida en Chile.

Los trabajos ofrecen una serie de razones que justifican esta mirada y sus consecuencias sociales, aún cuando las perspectivas teóricas utilizadas sean materia de debate. Este aspecto puede ser considerado desde la perspectiva de que es la educación superior la que se estaría "amoldando" a los patrones de desigualdad existentes en el país, o bien desde el punto de vista contrario para el cual la formación especializada "moldea" su entorno social. Con todo, para cualquier perspectiva que integre ambas posturas resulta ser un problema el que la educación superior tienda a replicar o reforzar, antes que a corregir, esas brechas de equidad en la sociedad.

Preguntas abiertas

Es pertinente señalar aquí lo siguiente: la clarificación de los vacíos en el conocimiento acerca de nuestro sistema de educación superior ha sido una preocupación constante del **Foro Aequalis**, y en el marco de la elaboración de estos estudios se buscó que todos los involucrados en la producción de este volumen contribuyeran con observaciones al respecto. Ciertamente, dos de los criterios estructurantes del **Foro Aequalis** han sido cruciales para enfocar la mirada y clarificar estos déficits: la centralidad de los estudiantes como los principales beneficiados/afectados por el actual escenario de la educación superior, y la formación a lo largo de la vida como dinámica predominante de un sistema deseable.

Destaca, en primer término, la carencia de información acerca de los regímenes vespertinos en el país, cuestión que preocupa sobre todo si se la pone en relación con el mundo laboral y se considera, desde allí, que se trata de uno de los espacios formativos privilegiados donde se articulan educación superior y mercados del trabajo. Esta falta de información tiene una doble consecuencia: por un lado, instala una "caja negra" acerca de una parte importante del alumnado, del que no se conocen sus trayectorias formativas, sus estrategias de movilidad a lo largo del sistema, ni sus espacios de ocupación principal; por el otro lado, oscurece lo que podría ser un espacio en el que se estén dando formas de articulación entre educación y mundo laboral que, aunque inorgánicas, pueden llegar a ser sintomáticas de los requerimientos actuales hacia la educación superior, por lo que su esclarecimiento sin duda enriquecería las consideraciones sobre la pertinencia social con que actualmente opera el sistema.

En términos de eficiencia, en los estudios se advierte una gran disparidad de las tasas de retención y de titulación de estudiantes entre tipos de instituciones. Respecto de la retención y deserción, afectan fundamentalmente a los alumnos "no tradicionales" del sistema, pero de esto no se puede concluir que el único –ni siquiera el principal– problema radique en el financiamiento estudiantil. Antes bien, emerge un campo oscuro en donde pueden estar confluyendo distintas aristas, derivadas de las precarias posiciones sociales de estos alumnos, conectándose problemas de recursos económicos con falta de transparencia de la oferta, problemas vocacionales, insuficiencias de calidad y/o rigideces de los planes formativos, entre otros. Asimismo, dentro de las conclusiones metodológicas que derivan de esta zona gris, destaca la necesidad de emplear metodologías panel y semipanel que permitan distinguir entre deserción temporal –la que, a su vez, puede ser contingente, o bien conducirse por una estrategia de movilidad al interior del sistema– y deserción permanente, además de precisar entre diversas causas de deserción.

Respecto de las tasas de titulación ocurre otro tanto. Los datos indican que las instituciones más selectivas en requerimientos de puntajes PSU, en general, y las entidades del CRUCH en particular, son las que presentan mayores brechas entre la duración nominal y la duración real de una carrera. Sin embargo, no es posible explicar cuáles son las razones para ello, ni se puede ahondar en una comparación entre los diversos instrumentos de titulación utilizados por las instituciones. Dentro del desconocimiento reinante, esto podría

verse como evidencia de la existencia de rigideces formativas innecesarias en algunas instituciones selectivas, pero también como prueba de la falta de rigurosidad de otras no selectivas. Con todo, la emergencia de preguntas acerca de la titulación vuelve a instalar el debate acerca de la pertinencia de exámenes –de egreso o bien de aprendizajes intermedios– universales, que avancen en la habilitación profesional para el caso de algunas (o varias) profesiones, como mecanismos paralelos y distintos a la validación académica brindada por las instituciones.

Otra de las zonas oscuras del sistema tiene que ver con algunas acciones llevadas a cabo principalmente por instituciones no selectivas, con el fin de nivelar al alumnado "no tradicional" que reciben. Es sabido que existen varias, aunque no suficientes, estrategias para hacerse cargo de los vacíos formativos de la nueva matrícula, estrategias que sin embargo no siempre son visibles como tales, ni son necesariamente efectivas en lograr lo que se proponen. Esta discusión puede ser ampliada hasta llegar a problematizar las ventajas y desventajas de los actuales mecanismos de selección, en la perspectiva de proyectar *placement test* alternativos que informen de modo más completo acerca de los perfiles de ingreso de los estudiantes.

Finalmente, una de las preguntas más inquietantes que este volumen plantea se relaciona con los efectos del actual tipo de educación superior en la estructura social chilena. Por una parte, resulta estrecho considerar el rendimiento de la educación terciaria exclusivamente desde el punto de vista del retorno privado al esfuerzo de formación, es decir, desde la relación simple entre tipos de certificación y niveles de remuneración. Por cierto, la educación es mucho más que esto, y las expectativas de inserción social de quienes pasan por ella son bastante más amplias que el incremento salarial, comprendiendo también al prestigio social, la contribución nacional y la realización vocacional, entre otras. Vistos de este modo, los problemas de calidad, pertinencia y eficacia de la formación terciaria podrían obstaculizar el desarrollo del país y de sus trabajadores más capacitados, de un modo bastante más complejo que el que se presenta a simple vista.

Pero no es sólo el aspecto económico-productivo el que se ve afectado por las dinámicas de la educación superior: también la vida político-cultural y el desarrollo cívico del país. Dado que las capas que poseen mayor influencia en este plano tienen un alto nivel de formación, algunas dinámicas presentes en el sistema educacional resultan altamente preocupantes. Entre ellas, destacan tres: 1) los niveles de segmentación socioeconómica y sociocultural del alumnado en instituciones identificables por este rasgo, con lo que podría llegar a producirse una inédita rigidización de las diferencias sociales a partir de la consecución de estudios superiores –cuestión que, de más está decirlo, es lo opuesto a lo buscado por la educación terciaria; 2) la formación general entregada por las instituciones a sus alumnos, en el sentido de que los programas garanticen no solo formación técnica y profesional pertinente y de calidad, sino que contribuyan en formar a los estudiantes en los aspectos más generales del quehacer social, como ciudadanos con opinión y juicio crítico; y, vinculado con lo anterior, 3) las trabas puestas por las instituciones –fundamentalmente privadas– a la formación de las instancias naturales de organización y asociación

estudiantil, lo que en el futuro podría traducirse en importantes retrocesos en nuestras dinámicas cívico-culturales, en términos de déficits de legitimación de las actividades e instituciones políticas por parte de amplios sectores de las elites dirigentes del país.

BIBLIOGRAFÍA

Atria, R., Franco, R., & León, A. (2007). *Estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago: LOM.

Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.

Bernasconi, A. (2006). La difícil tarea de clasificar universidades. Rankings y clasificaciones como reacción a la heterogeneidad institucional. *Calidad en la Educación Superior*, 81-96.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Brunner, J. (2005). Chile: ecología del cambio cultural. En C. Catalán, & P. Torche, *Consumo cultural en Chile: miradas y perspectivas* (págs. 20-43). Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Brunner, J. (2003). *Educación e internet ¿la próxima revolución?* Santiago: FCE.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., y otros. (2005). *Guiar el mercado. Informe de la Educación Superior en Chile*. Santiago: Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez.

Castells, M. (2006). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: FCE.

CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA.

CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago: RIL.

CNED. (2011). *Índices 2011*. Consejo Nacional de Educación: <http://indices.cned.cl/>

Contreras, D. (1998). Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos. *Perspectivas*, 312-332.

Drucker, P. (2001). *The essential Drucker: The best of sixty years of Peter Drucker's essential writings on managment*. No se indica ciudad: HarperCollins.

Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. (2010). *Equidad y Educación Superior. Análisis, propuestas y resultados para un acceso más equitativo a la Educación Superior en Chile*. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.

Goldthorpe, J. (1992). Sobre la clase de servicio: su formación y su futuro. *Zona Abierta* 59/60, 229-263.

Goldthorpe, J., & Erikson, R. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.

La Tercera, "Chile ocupa el segundo lugar entre los países con mayor segregación social de sus escuelas", 30 de Enero de 2011.

Lemaitre, M. J. (2005). "Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones". Serie Seminarios Internacionales - Consejo Superior de Educación , 55-69.

León, A., & Martínez, J. (1998). "La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX". En C. Toloza, & E. Lahera, *Chile en los noventa* (págs. 285-352). Santiago: Dolmen y Dirección de Estudios de la Presidencia de la República.

Lynne Macdonald, C., & Sirianni, C. (1996). *Working in the service society*. New York: Temple.

Meller, P. (2010). *Carreras Universitarias, rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar.

Méndez, M., & Gayo, M. (2007). El perfil de un debate: movilidad y meritocracia. Contribución al estudio de las sociedades latinoamericanas. En R. Atria, R. Franco, & J. Martínez, *Estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago: Lom.

Moulián, T. (1998). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago: Lom.

Núñez, J., & Risco, C. (2005). *Movilidad intergeneracional de ingresos en Chile*. Santiago: Expansiva.

PNUD. (1998). *Desarrollo humano en Chile - 1998, las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.

Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education* , 41-62.

Ruiz, C. (2007). Actores sociales y transformación de la estructura social. *Revista de Sociología* 21 (Universidad de Chile) , 209-233.

Ruiz, C., & Boccardo, G. (2010). *Panorama actual de la estructura social chilena* (en la perspectiva de la transformación reciente). Santiago: Documento de Trabajo CIES, Universidad de Chile.

Ruiz, C., & Orellana, V. (2011). Panorama social del Chile del bicentenario. *Análisis del año 2010*, 27-51.

Shavit, Y., & Blossfeld, H. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Colorado: Westview.

Tironi, E. (1999). *La irrupción de las masas y el malestar de las élites: Chile en el cambio de siglo*. Santiago: Grijalbo.

Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad en Chile: entre la adscripción y el logro*. Santiago: CEPAL.

