

2015
Dossier

**“Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva
de los Resultados”,
por Oscar Espinoza**

Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 46 a 64

Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados

OSCAR ESPINOZA*

1. Introducción

El estudio que aquí se presenta aborda una temática poco trabajada en América Latina, y en Chile en particular, por lo complejo que resulta analizar la equidad y la inclusión en el ámbito de la educación terciaria. Usualmente, los escasos estudios existentes que han abordado este fenómeno lo han hecho desde una perspectiva muy restringida contemplando únicamente el acceso al sistema. El enfoque utilizado para analizar el problema ha sido generalmente parcial y algo sesgado, confundiendo incluso los alcances de la equidad con la igualdad.

El estudio persigue dos propósitos: por un lado, discutir acerca de los alcances de los conceptos de equidad e igualdad de manera de evitar confusiones muy recurrentes en la literatura y en el discurso cotidiano de académicos, políticos, gobernantes, autoridades ministeriales y *policy makers*. En este contexto, se presenta el modelo multidimensional de equidad e igualdad desarrollado por Espinoza (2002, 2007, 2014) que considera la equidad desde tres dimensiones (equidad para iguales necesidades, equidad para iguales capacidades y equidad para igual logro), así como también los recursos y la trayectoria de los educandos (acceso, permanencia, desempeño y resultados). Se espera así contribuir con este análisis multidimensional del tema a ir generando una comprensión más integral de la equidad en el marco más amplio de la justicia social. El análisis se circunscribe únicamente a la equidad en relación a los resultados (*outcomes*) del proceso formativo en el ámbito de la educación superior.

Por otro lado, pretende dilucidar si las acciones promovidas por los últimos gobiernos democráticos (liderados por la Concertación de Partidos por la Democracia y la Alianza por Chile) han tenido impacto en materia de equidad desde la perspectiva de los resultados (titulación, empleabilidad y rentabilidad de los estudios de nivel terciario). A partir de allí se consignan algunas propuestas para mejorar la equidad en el sistema de educación superior.

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

Un hecho innegable es el notable aumento que ha experimentado la cobertura neta en educación superior en el pregrado en las últimas décadas, que pasó de un 8% a un 46% en el periodo 1980 - 2013 (Ver Cuadro N°1). El aumento de cobertura se explica por un crecimiento sostenido de la matrícula y del número de instituciones del Sistema de Educación Superior (SES) que responde a una presión social por mayor educación y a un incremento de la oferta privada impulsada desde comienzos de los años ochenta por la dictadura de Pinochet en el marco de un esquema de libre mercado, cuyos efectos se han prolongado hasta la fecha. Sin embargo,



Dr. en Política, Planificación y Evaluación en Educación, University of Pittsburgh; Mg. en Ciencia Política, Universidad de Chile; Lic. en Historia, Universidad de Chile; Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. E-mail: oespinoza@academia.cl

a pesar de ello no es posible sostener que en la actualidad exista “equidad” en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados, ni menos aun en cuanto a la inserción al mundo del trabajo (Espinoza y González, 2012).

Cuadro 1. Evolución del sistema de educación superior chileno, número de instituciones y matrícula de pregrado (1980-2013)

Tipo de institución	1980		1990		2013	
	Número instituciones	Matrícula	Numero instituciones	Matrícula	Número instituciones	Matrícula
Universidades del CRUCH	8	118.978	20	108.119	25	294.723
Universidades Privadas nuevas	0	0	40	19.509	35	349.244
Total Universidades	8	118.978	60	127.628	60	643.967
Institutos Profesionales	0	0	81	40.006	44	324.045
Centro de Formación Técnica	0	0	161	77.774	61	144.404
Total Educación Superior	8	118.978	302	245.408	165	1.112.416
Cobertura (población de 18 a 24 años)	7,5%		14,2%		45,8%	

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del Ministerio de Educación (2014). Informe Matrícula 2013. En: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematricula_2013.pdf; CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.asp

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

A pesar de que se ha reducido en Chile en los últimos años la brecha educacional existente, expresada en años de escolaridad, entre el quintil 5 de más altos ingresos y el quintil 1 con los ingresos familiares más bajos (Cruces, García & Gasparini, 2012), la desigualdad del ingreso a la educación superior por nivel socioeconómico se torna evidente al analizar la modalidad de enseñanza media científica-humanista (EMCH) o técnico profesional (EMTP) de la cual provienen los estudiantes¹.

De igual forma, en la primer década del 2000 se redujo la brecha en el acceso a la educación terciaria entre los quintiles extremos (Q5/Q1), en un 10,8% (Cruces *et. al*, 2012).

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

En el caso de la población comprendida entre los 18 y 24 años es posible constatar, según datos proporcionados por la encuesta CASEN² 2011, tendencias muy distintas en materia de cobertura bruta si se toma como referencia el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Es así como solo un 28% de los estudiantes del decil 1 (sector más pobre) estaba estudiando en la educación terciaria, mientras que el 91% del sector más acomodado (decil 10) ostentaba esa condición. Asimismo, el 54% de los jóvenes de menores ingresos estaba desocupado o inactivo en tanto que solo un 9,3% de aquellos jóvenes que pertenecen al quintil de mayores ingresos tenía esa situación laboral (Meller & Brunner, 2009).

En el Cuadro 2, que recoge la distribución de estudiantes matriculados en educación superior por quintil de ingreso, se aprecia que, en general, para todos los quintiles al año 1990 la matrícula se repartía en proporciones similares entre las instituciones privadas (incluyendo a universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) y las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)). Dos décadas después la proporción privada se ha incrementado notablemente, siendo la participación de la matrícula en las entidades privadas superior a los dos tercios de la población estudiantil para todos los quintiles de ingresos, mientras que las entidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) solo reclutan alrededor de un tercio de dicha población. Una posible explicación de este fenómeno es la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE) que extendió el crédito para los estudiantes de las instituciones privadas (incluyendo CFT e IP) a contar del año 2006. Esta tendencia se ha incrementado aún más con posterioridad al año 2011 debido a que los movimientos estudiantiles de ese año lograron que se igualara la tasa de interés del CAE para las entidades públicas y privadas en un 2%. Para 2013 solo un 27% del total del estudiantado de nivel terciario estaba en las universidades del CRUCH, mientras que el 31% estaba en universidades privadas y 42% en los IP y CFT. Se podría sostener que el CAE influyó para alcanzar una distribución más equitativa del estudiantado al interior del SES pero no así para el acceso a una educación de calidad donde concurren preferentemente estudiantes provenientes de los quintiles más ricos.

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

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

Fuente: Serie CASEN 1990, 2000 y 2011.

Nota: IES: instituciones de educación superior

2. Marco teórico³

2.1. El concepto de equidad y sus alcances

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

La equidad, conceptualmente hablando, ha sido motivo de innumerables debates en el ámbito de la política social y pública. Parece no estar muy clara la idea acerca de lo que este concepto supone e implica en términos de objetivos y resultados. Han surgido preguntas entre analistas, diseñadores de políticas y evaluadores preocupados de los temas de inequidad y desigualdad con respecto a la factibilidad de alcanzar la equidad y la justicia social (Brennan & Naidoo, 2008) en una sociedad caracterizada por la inequidad⁴. Esto se manifiesta en el ambiente familiar, en el estatus ocupacional y en el nivel de ingreso; también es evidente en las oportunidades educacionales, en las aspiraciones, el logro y las habilidades cognitivas. Se puede debatir si es posible tener equidad en una sociedad que prioriza la eficiencia en el manejo de los recursos por sobre la justicia social. Ciertamente, tales preguntas han dado forma y han guiado diversas discusiones y debates teóricos entre los especialistas en el tema. Sin embargo, en muchos casos el uso del concepto de equidad, y las distintas dimensiones asociadas a este, demuestra que hay confusiones y malentendidos incluso entre académicos e investigadores. Consecuentemente, incorporado a este trabajo se encuentra un intento de clarificar la naturaleza de los debates y las distintas definiciones sobre equidad que son identificables en la literatura. El primer objetivo de este trabajo es lograr una mayor comprensión de tales debates acerca de este concepto que guía el análisis.

Durante las últimas cuatro décadas, en efecto, se han dado una serie de controversias cuando se discute el concepto de equidad. Este concepto a menudo es invocado, ya sea para justificar o criticar la asignación de recursos en los diferentes niveles del sistema educacional. En este documento el significado, objetivos y supuestos de la equidad serán considerados en términos de sus implicancias para las políticas sociales y educacionales. En vez de abogar por una concepción única o simple de equidad se presenta un conjunto de definiciones de este concepto, así como una discusión vinculada a cuestiones de orden teórico y de políticas. Además, se discutirá un nuevo modelo, formulado por el autor de este artículo, para el análisis de la equidad en relación a un conjunto de dimensiones y estadios del proceso educativo, el cual podría ser valioso para investigadores, evaluadores, educadores, analistas y diseñadores de políticas (Espinoza, 2002, 2007 y 2014).

La equidad y la ‘igualdad’ deben ser consideradas como la base principal de la justicia distributiva, y que según Morton Deutsch (1975: 137) “*se asocian con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual*”. En la misma línea, Deutsch (1975: 137-138) argumenta que:

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

En los debates sobre justicia distributiva el concepto de equidad es a menudo utilizado como si fuera sinónimo del concepto de igualdad (Lerner, 1974; Warner, 1985). Al respecto, Secada (1989) presenta una serie de poderosos argumentos para mostrar que igualdad no es sinónimo de equidad y, por lo tanto, más que realizar un esfuerzo por conseguir la igualdad entre los grupos de personas se debería trabajar en la dirección de identificar “desigualdades equitativas”

que reflejen las necesidades y fortalezas de los distintos grupos. Desafortunadamente, los seres humanos son criaturas prejuiciosas y, por ende, ciertas desigualdades deberían existir según algunos. Cuando estas desigualdades pueden ser identificadas en un grupo particular, es importante examinar de dónde proviene la desigualdad y determinar las razones que la originan. El concepto de equidad es asociado con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios y toma en consideración circunstancias individuales, mientras que la igualdad a menudo connota similitud en el trato afirmando los derechos fundamentales o naturales de todas las personas (Corson, 2001). Mientras que la igualdad involucra una evaluación cuantitativa, la equidad involucra tanto una evaluación de este tipo como un juicio moral o ético subjetivo que podría evitar la letra de la ley en el interés del espíritu de ella (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Konvitz, 1973; Jones-Wilson, 1986). Las evaluaciones de equidad son más problemáticas porque la gente difiere en cuanto al significado que asignan a los conceptos de rectitud o justicia y porque el conocimiento de las relaciones causa-efecto vinculadas a la equidad es a menudo limitado (Harvey y Klein, 1985).

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

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

A menudo la equidad es utilizada como sinónimo de justicia y, especialmente, como una negación cuando la inequidad es igualada con la injusticia. Una interpretación de equidad está fundada en la teoría de la equidad, la cual es una teoría positiva correspondiente a concepciones individuales de justicia (Blanchard, 1986; Wijk, 1993). La idea fundamental subyacente a la teoría de la equidad es que la justicia en las relaciones sociales sucede cuando las recompensas, castigos y recursos son asignados en proporción a las contribuciones de uno (Adams, 1965; Deutsch, 1975; Cook & Parcel, 1977; Greenberg & Cohen, 1982; Messick & Cook, 1983; Tornblom, 1992).

Deutsch (1975), por ejemplo, sugiere que en los sistemas cooperativos puros la cuota de bienes económicos de una persona debería estar determinada por su habilidad relativa en el uso de tales bienes para la riqueza común y que él/ella debería compartir con otros los bienes de los consumidores de acuerdo a la necesidad. Pero la justicia también ocurre cuando las recompensas y los recursos son asignados sobre la base de necesidades individuales. Ya sea tomando en cuenta las necesidades o contribuciones individuales, la equidad podría ser definida, de acuerdo con Salomone (1981: 11), en términos de tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados:

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

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

Los principios de equidad y la evaluación de equidad son frecuentemente aplicados a un nivel individual o a un nivel grupal (incluyendo dentro de este último algunos grupos basados en sus características socioeconómicas, raciales, sexuales, étnicas, residenciales, de edad, educacionales y religiosas). Como Weale (1978: 28) ha apuntado, los argumentos de equidad y la evaluación de equidad *“son normalmente usados en contextos donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro”*. Por ejemplo, en la mayoría de los países alguna porción del costo de asegurar la formación en el nivel de la educación superior es asumido por la sociedad y el resto por el individuo. La manera en que estas cargas son divididas determina significativamente quien tiene y quien no tiene acceso a la educación superior. En apariencia, la equidad parecería requerir que el acceso a la educación superior sea extendido a la mayor cantidad posible de individuos, y tal vez incluso para todos. Pero hacer eso negaría una de las funciones básicas de la sociedad hoy, esta es, servir como un filtro en la identificación de aquellos presumiblemente más talentosos y por lo tanto los más capaces de asumir posiciones claves en el mercado del trabajo u otros roles en la sociedad.

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

Evidentemente, el desempeño desigual, y por lo tanto la amenaza de recompensas desiguales, se convierte en un asunto social y político sólo cuando la unidad de evaluación cambia desde el individuo hacia el conjunto de las personas, tales como los grupos socioeconómicos y étnicos. Usualmente, tales identidades grupales se fortalecen cuando la mayoría de los miembros de un conglomerado son social o económicamente desaventajados. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en términos de su desempeño actual, las diferencias en los grupos son vistas en términos de los porcentajes de cada grupo que se ubican sobre (o debajo) algún criterio dado de desempeño exitoso.

2.2. El Modelo Multidimensional de Equidad e Igualdad

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

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

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



Para este trabajo, se conceptualiza el término equidad a partir del modelo teórico de igualdad y equidad de Espinoza (2002, 2007, 2014). En esa perspectiva, el modelo desarrollado aquí sugiere varias nuevas direcciones para el análisis y la investigación. En efecto, el modelo considera dos ejes de análisis. Por una parte, los conceptos de igualdad y equidad en sus diferentes dimensiones, y por otra, los recursos (financieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados). A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, ya sea orientada a la búsqueda de la igualdad o de la equidad en sus distintas dimensiones (ver Cuadro 3). Para efectos de este artículo, sólo se considera lo atinente a la equidad. En relación a este eje de análisis el modelo multidimensional reconoce tres dimensiones.

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

diversifican y también se hacen más sofisticadas. Por ejemplo, una persona que se torna más instruida demandará o tendrá la necesidad de mayor independencia y autonomía.

La equidad para iguales capacidades implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que las personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por capacidad se entenderá el conjunto de funcionalidades que una persona puede alcanzar y, con ellas, la libertad que tiene para elegir entre distintos modos de vida (Sen 1992, 1997; Lorenzeli, 2005). De acuerdo con esta definición, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capa-

Susana

Maldonado Lázaro

<https://goo.gl/tGKNTd>

ciudades. Esto significa que pueden producirse profundas diferencias en la generación y reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992; 1997), por iguales capacidades se entenderá la libertad equivalente para todas las personas, de modo que logren realizar sus proyectos de vida y puedan cooperar con la sociedad. Esto pone de relieve la importancia de evaluar los objetivos alcanzados (logros o realizaciones), que pueden medirse de diversas formas: utilidad (deseos cumplidos, satisfacciones), opulencia (ingresos, consumo) y calidad de vida. En esta definición, libertad sería contar con la oportunidad efectiva de alcanzar aquello que se valora. Los medios (recursos, bienes básicos) aumentan la libertad para materializar los propios objetivos, pero una igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo y la exposición a enfermedades, entre otros.

La equidad para igual logro implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan alcanzar metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por logro se entiende la percepción que tienen las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Cada individuo establece sus propias metas en diferentes áreas, incluyendo los ámbitos familiar, social y laboral. Estas metas se desarrollan y ajustan continuamente desde la infancia sobre la base de las experiencias que a diario son significativas para las personas (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, es común que personas que en algún momento de sus vidas aspiraron a determinadas metas que no alcanzaron, concreten otras opciones que a su juicio resultan equivalentes o mejores que su aspiración inicial. A partir de esta definición puede argumentarse que tienen igual nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales (Ver Cuadro 3).

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

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

El modelo multidimensional en su versión original contempla tanto los conceptos de igualdad como de equidad y las distintas dimensiones asociadas a éstos. La igualdad comprende tres dimensiones: igualdad sin restricciones, que implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección sin limitaciones de orden político, legal, social o cultural; igualdad sin exclusiones, que implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida, tales como salud, vivienda, trabajo, previsión, ingresos y educación, e igualdad sin discriminaciones, que implica que todos los grupos sociales (socioeconómicos, étnicos, género, credo y otros) tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y posibilidades de alcanzar posiciones de poder.

Para el presente estudio solo se consideró la sección del modelo referida a la equidad, dejando de lado lo que respecta a la igualdad. Como ya se ha señalado, la posibilidad de desagregar el análisis a nivel de las tres dimensiones de la equidad no es factible debido a que no se dispone de antecedentes con el nivel de detalle que se requiere para poder llevarlo a cabo. De igual manera, el análisis de la equidad se efectúa solo en relación con el estadio educativo denominado resultados (*outcomes*) en el modelo de Espinoza.

Cuadro 3. El Modelo Multidimensional de Equidad

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

Fuente: Adaptación de los autores con base en Espinoza (2002; 2007; 2014).

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

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

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

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

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

3. Metodología

El presente artículo se basa en la aplicación del modelo multidimensional de equidad e igualdad (Espinoza, 2002, 2007, 2014)⁶ al caso del sistema de educación superior chileno. Como se señaló anteriormente para el análisis que sigue a continuación, el modelo de Espinoza se aplicó solo en relación al concepto de equidad y al estadio de los resultados (*outcomes*).

La información compilada está conformada por estadísticas del Ministerio de Educación, de encuestas de hogar y de otras investigaciones referidas a los programas y mecanismos de financiamiento del Estado. Además, se trabajó con bases de datos de organismos nacionales e internacionales, informes ministeriales, informes de agencias vinculadas al tema, y fuentes secundarias. Para conducir el análisis se apeló al uso de estadísticas descriptivas.

4. Equidad en el plano de los resultados (titulados, empleabilidad y rentabilidad)

De acuerdo al modelo de análisis, la meta a alcanzar en cuanto a resultados del proceso formativo es asegurar que las personas con logro académico semejante obtendrán similares trabajos, nivel de ingresos y estatus social. El análisis de la equidad desde el punto de vista de los resultados de la educación superior y, en particular, de la empleabilidad, se puede abordar a partir de cuatro premisas. Primero, hay un fuerte incremento de los egresados del sistema terciario, lo que genera más competencia para ingresar al mercado laboral. Segundo, los jóvenes de menores recursos que por razones de costo-oportunidad optaron por cursar carreras técnicas de nivel superior experimentan una discriminación debido a que hasta comienzos de la década pasada no contaron con becas de arancel y solo pudieron acceder al CAE a partir de 2006. Luego, las tasas de retorno privado para egresados de carreras técnicas de nivel superior se sitúan muy por debajo de las de profesionales universitarios (Meller, 2008). No obstante, llama la atención que los egresados de CFT provenientes de la EMTP reciben ingresos superiores que aquellos que provienen de la educación media científico-humanista. Esta situación, sin embargo, se da en términos inversos para los egresados de las universidades que provienen de la EMTP (Larrañaga et. al., 2013). A su vez, el creciente número de profesionales que está egresando del sistema estaría generando subempleo, particularmente, en el caso de los graduados de carreras de tiza y pizarrón (psicología, periodismo, derecho, ingeniería comercial, entre otras). Por último, el mayor acceso a información sobre el mercado laboral actualmente existente permite tomar decisiones más adecuadas y por tanto produce más equidad.

En detrimento de la equidad, se puede señalar que el mercado de profesionales y técnicos en Chile no es meritocrático. El origen socioeconómico de la persona predice mejor los ingresos que los antecedentes académicos, lo que se intensifica al aumentar la oferta de graduados, sin que se incrementen proporcionalmente las posibilidades de empleo (Núñez y Gutiérrez, 2004).

Los resultados que obtienen los estudiantes al culminar el ciclo terciario son heterogéneos y usualmente están condicionados por el tipo de educación recibida. En ese sentido, el tipo de institución donde se cursan los estudios define tanto la trayectoria educativa posterior como la inserción en el mercado laboral del sujeto. Para visualizar si ha habido equidad en cuanto a resultados como consecuencia de determinadas políticas públicas, institucionales o acciones de distinta índole, se analizan un conjunto de indicadores, entre los cuales se incluye: el número de titulados según tipo de institución, área del conocimiento y tipo de carrera; la tasa de ocupación; y, el promedio de remuneraciones según nivel educacional alcanzado.

4.1. Evolución del número de titulados de la educación superior (1999-2012)

Entre los años 1999 y 2008 se ha producido un crecimiento explosivo en el número de titulados de la educación superior (nivel de pregrado), el cual prácticamente se ha triplicado en apenas una década. El aumento del número de titulados se puede atribuir a que el egresado de educación superior tiene una remuneración tres veces mayor que un egresado de la enseñanza media, lo que ha motivado una demanda creciente y continua por estudios de nivel postsecundarios en las últimas dos décadas. Además, sus ingresos promedio se han incrementado en términos reales en

40%, mientras que para los egresados de la enseñanza media han crecido sólo en 13% entre los años 1990 y 2000 (Mizala y Romaguera, 2004). Dicho aumento en las tasas de graduación, implica que la incorporación al mundo laboral, probablemente, sea cada vez más compleja y competitiva, favoreciendo a aquellos jóvenes que tienen redes sociales más afianzadas en desmedro de quienes carecen de ellas y provienen de sectores socioeconómicos de menores ingresos.

El crecimiento antes señalado se explica también por el impacto que está teniendo la educación privada, donde en la actualidad se concentra cerca del 70% de la matrícula en el nivel terciario en un contexto de amplia desregulación. Al desagregar el análisis por tipo de institución formadora se constata que a nivel de CFT en el periodo 1999-2012 la tasa de graduados se ha incrementado en poco más de un 500%, a nivel de los IPS ha subido un 279% y a nivel de universidades ha crecido en un 214% (Ver Cuadro 4). Este crecimiento en el número de graduados, se puede explicar para el caso de los CFT por la implementación del Programa de Becas Nuevo Milenio, y para los institutos profesionales y universidades por la implementación del crédito con aval de Estado. Este último instrumento ha permitido un acceso significativo de jóvenes que otrora estaban postergados del sistema y que provienen de familias de escasos recursos y con muy bajo capital cultural⁷.

Cuadro 4. Evolución de titulados de educación superior (pregrado) según tipo de institución (1999- 2012)

Tipo de institución	1999	2003	2008	2012	Tasa de crecimiento del periodo 1999-2012
CFTs	4.089	10.314	18.535	24.771	506%
IPs	9.721	10.202	14.468	36.847	279%
Ues	23.804	38.384	71.193	74.803	214%
Total	37.614	58.900	104.196	136.421	263%

Fuente: SIES (2010) y Ministerio de Educación (2013).

Por lo anteriormente expuesto, se ha ido acentuando paulatinamente la dificultad de incorporación de los recién egresados del sistema terciario al mercado laboral (44% de los profesionales chilenos tiene menos de 35 años). A este segmento de la población activa, la insuficiente experiencia profesional puede jugarles en contra en la búsqueda de un primer trabajo. Además, existe una gran variabilidad en la composición de los stocks de personas activas por profesión. Mientras sólo 17,6% de los profesores básicos tiene menos de 35 años, más de 64% del stock de ingenieros industriales es joven. Carreras como Periodismo y Psicología cuentan con un stock de profesionales aptos para incorporarse al mercado laboral que se sitúa en el rango de 20.000 a 25.000 profesionales, con una participación de jóvenes que bordea el 80%. En cambio, entre los profesores de ciencias y matemáticas, los jóvenes apenas superan el 10% del correspondiente stock (Latorre, González & Espinoza 2009).

Ahora bien, si el análisis de la graduación se circunscribe al tipo de carreras del cual provienen los egresados puede apreciarse que en el periodo 1999-2012, en términos brutos, hubo un crecimiento muy significativo en el número de graduados que se formaron tanto en carreras profesionales como técnicas. En efecto, en ambos casos, se produjo un crecimiento relativo cercano al 300%. Sin embargo, se mantiene un evidente predominio de los graduados que egresan de las carreras profesionales en relación con aquellos que egresan de carreras técnicas (relación de 2 a 1) (Ver Cuadro 5).

Esta relación de graduados, lamentablemente, no se condice con las necesidades y requerimientos que tiene el sector productivo el país, dado que deberían formarse más técnicos que profesionales, tal como acontece en los países desarrollados. Por ello, las cifras aquí analizadas ponen en jaque a la política pública y ameritan una profunda discusión en orden a determinar qué es lo que se necesita y se quiere como sociedad. Solo cuando ello acontezca se po-

drá sostener que está produciéndose realmente equidad en materia de resultados. La simple obtención de un certificado habilitante para desempeñarse, de preferencia como profesional, no garantiza una inserción inmediata al mercado laboral, ni tampoco un nivel de renta acorde con las expectativas de los graduados. A lo anterior, debe agregarse la variable calidad de la oferta educativa sin la cual no puede obtenerse el resultado deseado. Desafortunadamente, en la actualidad la mayoría de los CFT e IP no está acreditado con lo cual es altamente probable que una gran cantidad de jóvenes que está graduándose de esas instituciones no haya recibido una formación idónea. Ello, naturalmente, no contribuye en nada al fomento de la equidad en términos de resultados pues esta dimensión no se mide únicamente en base a la obtención de un certificado, sino también, a partir de la calidad de la formación recibida.

Cuadro 5. Evolución de titulados de pregrado según tipo de carreras (1999- 2012)

Tipo de carreras	1999	2003	2008	2012	Variación para el periodo 1999-2012
Carreras técnicas	12.324	12.898	26.766	49.277	300%
Carreras profesionales	22.866	39.486	64.181	87.144	281%
Total	35.190	52.384	90.947	136.421	288%

Fuente: Ministerio de Educación (2013).

Si se comparan las cifras de graduados por área del conocimiento entre los años 2008 y 2012 podrá corroborarse que las carreras del Área Salud, Administración y Comercio y Ciencias Básicas son las que experimentaron un mayor aumento en términos porcentuales: prácticamente casi se duplica en los dos primeros casos (Ver Cuadro 6). Como ya se ha insinuado anteriormente, este crecimiento obedece principalmente al impacto que está teniendo la oferta y proceso formativo que están llevando adelante las universidades privadas nuevas.

Cuadro 6. Evolución del número de titulados según área del conocimiento (2008-2012)

Area	2008	2012	% incremento (2008-2012)
Administración y Comercio	14.896	25.917	74,0%
Agropecuaria	2.856	3.652	27,9%
Arte y Arquitectura	4.874	6.582	35,0%
Ciencias Básicas	968	1.603	65,6%
Ciencias Sociales	10.619	14.668	38,1%
Derecho	4.987	4.256	-14,7%
Educación	16.770	20.724	23,6%
Humanidades	931	1.118	20,1%
Salud	13.085	25.832	97,4%
Tecnología	20.858	32.069	53,7%
Total general	90.844	136.421	50,2%

Fuente: SIES (2013).

4.2. Resultados: Ingresos Según Nivel Educativo Alcanzado

El nivel de ingreso autónomo de los egresados del SES (grupo etario entre los 25 y 35 años) es otro “proxy” para verificar como se manifiesta la equidad en el ámbito de los resultados. En este caso, al observar las cifras puede apreciarse que mientras los graduados de IP y CFT vieron incrementar sus ingresos en alrededor de un 10% entre los años 1996 y 2009, los graduados de universidades mejoraron sus rentas en menos de un 2% (Ver Cuadro 7) (Urzúa, 2012). Este

fenómeno podría explicarse por lo argumentado anteriormente en el sentido que existe más demanda de técnicos que de profesionales y porque existe cierto nivel de saturación en la oferta de profesionales en algunas áreas (Espinoza & González, 2011)⁸.

Cuadro 7. Ingreso autónomo promedio por nivel educacional (pesos nov. 2009), individuos con edades entre los 25 y 35 años que no estudian

	1996	1998	2000	2003	2006	2009
Nivel educativo						
Educación media incompleta	\$170,371	\$179,185	\$171,245	\$182,357	\$209,027	\$235,183
Educación media completa	\$280,731	\$283,198	\$278,954	\$270,138	\$286,384	\$312,581
Educación terciaria (superior) Incompleta	\$484,908	\$550,634	\$421,133	\$524,526	\$522,291	\$506,993
Titulados de CFT o IP	\$510,253	\$441,685	\$422,087	\$419,204	\$457,466	\$558,981
Titulados de Universidad	\$877,175	\$976,797	\$934,676	\$854,081	\$904,233	\$891,593

Fuente: CASEN. Se utilizan ingresos autónomos de los individuos. Tomado de Urzúa (2012).

El nivel de años de escolaridad de la población adulta en Chile es de 11 años. No obstante, como era de esperar, se observa una variación de casi cinco años de mayor escolaridad para el quintil de ingresos más alto en relación al de menores ingresos, lo cual marca la inequidad educativa por nivel socioeconómico (GINI 0,195). Sin embargo, en el promedio general no se observan diferencias importantes entre hombres y mujeres (Ver Cuadro 8).

Cuadro 8. Años de escolaridad según género y quintil de ingreso e inequidad en educación para adultos entre 25 y 65 años (2009)

Promedio total escolaridad	Mujeres	Hombres	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Brecha entre Q1 y Q5	Coef GINI
11,0	10,9	11,1	8,9	9,6	10,2	11,3	13,7	4,8	0,195

Fuente: Cruces y otros (2012).

4.3. Resultados: Tasa de Empleabilidad Según Género

Los datos muestran que la tasa de empleo según género en la población comprendida entre los 25 y 54 años para el año 2010 presenta un sesgo a favor de los varones ya que un 86% está empleado versus un 73% de las mujeres (OECD, 2012). Esta brecha se ha ido acortando en los últimos años con la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral.

4.4. Resultados: Ocupabilidad de los Egresados de la Educación Superior Según Establecimiento Secundario de Origen

De los estudiantes de la EMCH que se incorporaron al sistema de educación superior SES un 24% logró graduarse, mientras que un 20% de los estudiantes procedentes de la EMTP se tituló en tiempo oportuno. Los datos revelan que en el caso de los egresados de la EMCH la mayoría

se tituló en una universidad (58%), mientras que en el caso de los egresados de la EMTP que se graduaron desde el sistema terciario se corrobora que éstos se distribuyen en forma más homogénea entre las distintas entidades de educación superior siendo levemente mayor su participación (38%) para el caso de quienes se graduaron de los CFT (Larrañaga, *et al.*, 2013).

Hacia el año 2011 los jóvenes que egresaron de las universidades, los IP y CFT y que se habían formado en la EMTP ostentaban una mayor tasa de ocupación que la registrada por quienes se formaron en la EMCH (alrededor de 10% más) (Larrañaga *et al.*, 2013). Estos resultados vienen a validar la tesis que hay más necesidad de técnicos que de profesionales como se argumentó previamente.

Significativo resulta, igualmente, que en términos de meses ocupados los egresados de universidades, CFT e IP que se formaron en establecimientos EMTP durante la secundaria presentan mayor continuidad laboral respecto de aquellos que asistieron a establecimientos científico-humanistas (Larrañaga *et al.*, 2013).

5. Conclusiones y recomendaciones

El modelo multidimensional de equidad e igualdad de Espinoza plantea como meta en relación con la equidad garantizar que todos los individuos con iguales necesidades, capacidades y logros anteriores que completen sus estudios de nivel terciario puedan conseguir el mismo tipo de trabajo, igual nivel de ingresos, similar estatus social y poder político.

Los datos muestran que se ha producido un crecimiento notable de los egresados de la educación superior en la última década, el que se explica principalmente por los graduados en el sistema universitario donde se concentra la mayor proporción de matrícula del sector. Dicho incremento ha sido mayor para los profesionales que para los técnicos, lo cual podría estar generando sub empleo e incumplimiento de expectativas laborales y salariales⁹. Tal situación, obviamente, no contribuye a la generación de una sociedad más cohesionada.

Las últimas estimaciones indican que anualmente en Chile se están graduando del sistema terciario 7 profesionales por cada técnico de nivel superior. Esta relación no se compadece con las necesidades del país y se explica por la carencia de políticas que apunten en la dirección opuesta, esto es, que se formen más técnicos que profesionales, que es lo que el país realmente requiere en la actualidad.

En la misma línea, el crecimiento desregulado y explosivo que ha experimentado el sistema de educación terciaria ha redundado en un aumento de la oferta de profesionales y técnicos en el país con las consiguientes repercusiones en la competitividad para acceder al mundo laboral. Ello estaría afectando en forma discriminatoria a los sectores de menos ingresos que tienen limitados accesos a redes sociales para conseguir mejores empleos. Lamentablemente, no se dispone de datos en Chile para establecer la medida exacta en que incide el nivel socio económico familiar de los egresados tanto en el tipo de trabajo que se consigue como en cuanto al nivel de remuneraciones que perciben al momento de incorporarse al mercado laboral luego de concluir los estudios post secundarios. Indicadores de esa envergadura podrían permitir en el futuro tener una mirada más asertiva y precisa respecto de la equidad en el plano de los resultados.

Pese a lo anterior, cabe destacar que los egresados de la educación superior que asistieron a la EMTP (que recluta preferentemente a estudiantes de bajos ingresos familiares) evidencian una mayor tasa de ocupación que la registrada por aquellos jóvenes que concurrieron a la EMCH. Aun cuando en el periodo 1996-2009 han mejorado los salarios relativos de los técnicos graduados de los institutos profesionales y los centros de formación técnica (que es el nicho donde se concentran las personas de menos recursos), con respecto a los salarios que están percibiendo los graduados de las universidades (donde concurren personas con mayores ingresos), aun persiste una notoria disparidad promedio entre las remuneraciones de unos y otros. Para lograr una mayor equidad en términos de los resultados se propone, entre otras iniciativas,

las siguientes:

- a) Generar en las instituciones de educación superior unidades de apoyo (oficinas de egresados e intermediación laboral);
- b) Estimular la formación de asociaciones de egresados por disciplina;
- c) Fomentar la creación de instrumentos para facilitar la inserción al mundo laboral de todos los egresados sin distinción (bolsas de trabajo); y,
- d) Fortalecer los actuales sistemas de información para los egresados de la educación superior, en lo que respecta a la empleabilidad (stock de profesionales apto para incorporarse al mercado laboral por disciplina y o carrera, tipos de empleo que predominan por disciplina, tipo de contrato al que acceden los profesionales y técnicos, tasa de empleabilidad efectiva según disciplina, duración promedio de los empleos por disciplina, tiempo promedio para encontrar primer trabajo, etc.), y nivel de remuneraciones (según: carrera, grupo etario, y género).

Por cierto, las recomendaciones antes enunciadas suponen el desarrollo e implementación de políticas y acciones institucionales a cargo de las instituciones de educación superior, así como políticas sectoriales que deberían ser impulsadas desde el Ministerio de Educación, todo lo cual implica: generación de diagnósticos, planes de desarrollo y o implementación, y evaluación para verificar estados de avances.

Bibliografía

- Adams, J. (1965), "Inequity in social exchange", *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, pp. 267-299.
- Arriagada, P. (1993), *Universidad para los más Capaces sin Discriminación Social*, Santiago de Chile, Mimeo.
- Bentham, J. (1948), *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, New York, Hafner.
- Blanchard, W. (1986), "Evaluating social equity: What does fairness mean and can we measure it?", *Policy Studies Journal*, 15 (1), pp. 29-54.
- Blomqvist, A. & Jiménez, E. (1989), *The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options*, Working Paper Series # 240, Washington, D.C., World Bank.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*. Boston, MA, Routledge & Kegan Paul.
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008), "Higher Education and the Achievement (And/or Prevention) of Equity and Social Justice", *Higher Education*, 56,3, pp. 287-302.
- Bronfenbrenner, M. (1973), "Equality and equity", *Annals*, 409, September, pp. 5-25.
- Carlson, K. (1983), "How equal is equal?", *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3 (3), pp. 243-257.
- Carnoy, M. (1976a), "The role of education in a strategy for social change", en M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform*, New York, Longman, pp. 269-290.
- Carnoy, M. (1976b), "International educational reform: The ideology of efficiency", en M. Carnoy & H. Levin (Eds.), *The Limits of Educational Reform*, New York, Longman, pp. 245-268.
- Carnoy, M. (1995), "Structural adjustment and the changing face of education", *International Labour Review*, 134 (6), pp. 653-673.
- CINDA (2011), *Educación Superior en Iberoamérica*, Santiago, CINDA.
- CNED (2013), *INDICES: Estadísticas y Bases de Datos*, en http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx
- Cook, K. S. & Parcel, T. (1977), "Equity theory: Directions for future research", *Sociological Inquiry*, 47, pp. 75-88.

- Corson, D. (2001), "Ontario students as a means to a government's ends", *Our Schools/Our Selves*, 10 (4), pp. 55-77.
- Crossland, F. (1976), "The equilibrists' query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education", *Prospects*, VI (4), pp. 526-539.
- Cruces, G., García Domench, C. & Gasparini, L. (2012), *Inequality in Education: Evidence for Latin America*, Documento de Trabajo Nro. 135 (Agosto), Buenos Aires, CEDLAS.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE (2007), *Proceso de Admisión 2007*, Santiago, DEMRE.
- Deutsch, M. (1975), "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?", *Journal of Social Issues*, 31 (3), pp. 137-149.
- Espinoza, O. (2014), "The Equity Goal Oriented Model Revisited", en A. Teodoro & M. Guilherme (Eds.), *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* Rotterdam, Sense Publishers, pp. 155-167.
- Espinoza, O. (2007), "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process", *Educational Research* 49 (4), pp. 343-363.
- Espinoza, O. (2002). "The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)". Ed. D. dissertation. Pittsburgh, School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O. & González, L.E. (2012), "Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad", *Revista Economía y Sociedad* 22 (Enero-Junio), Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, pp. 69-94.
- Espinoza, O. & González, L.E. (2011), "La Crisis del Sistema de Educación Superior Chileno y el Ocaso del Modelo Neoliberal", *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas* (Volumen 3, Octubre), Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, pp.94-133. Disponible en: <http://www.fundacionequitas.org/descargas/barometro/barometro03.pdf>
- Espinoza, O. & González, L. E. (2007), "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)", en *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 33, N°2, Valdivia, Universidad Austral, pp. 45-57.
- Gans, H. (1973), *More Equality*, New York, Pantheon Books.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- Gordon, E. W. (1972), "Toward defining equality of educational opportunity", en F. Mosteller & D. Moynihan (Eds.), *On Equality of Educational Opportunity*, New York, Random House, pp. 423-434.
- Greenberg, J. & Cohen, R. (Eds.) (1982), *Equity and Justice in Social Behavior*, New York, Academic Press.
- Harvey, G. & Klein, S. (1985), "Understanding and measuring equity in education: A conceptual model", *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5 (2), pp. 145-168.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, New York, Free Press.
- House, E. R. (1980), "The role of theories of justice in evaluation – Justice on Strike", *Educational Theory*, 30 (1), pp. 67-72.
- Jimenez, E. (1986), "The public subsidization of education and health in developing countries: A review of equity and efficiency", *The World Bank Research Observer*, 1, pp. 111-129.
- Johnstone, B. & Shroff-Mehta, P. (2000), *Higher Education Finance and Accessibility: An International Comparative Examination of Tuition and Financial Assistance Policies*. The International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project. Buffalo, N.Y., The Center for Comparative and Global Studies, State University of New York at Buffalo.
- Jones-Wilson, F. C. (1986), "Equity in education: Low priority in the school reform Movement", *The Urban Review*, 18 (1), pp. 31-39.
- Konvitz, M. R. (1973), "Equity in law and ethics", en P. Wiener (Ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, Vol.2, New York, Charles Scribner's Sons, pp. 148-154.
- Larkin, J. & Staton, P. (2001), "Access, inclusion, climate, empowerment (AICE): A framework for gender equity in market-driven education", *Canadian Journal of Education*, 26 (3), pp. 361-378.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G. & Dussailant, F. (2013), *Estudio De la Educación Técnico Profesional*, Santiago, PNUD.
- Latorre, C. L.; González, L.E. & Espinoza, O. (2009), *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*, Santiago, Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
- Lerner, M. (1974), "The justice motive: 'Equity' and 'parity' among children", *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (4), pp. 539-550.

- Leventhal, G. (1980), "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships", en K. Gergen, M. Greenberg & R. Willis (Eds.), *Social Exchange Advances in Theory and Research*, New York, Plenum Press, pp. 27-55.
- Lorenzeli, M. (2005), "Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen", *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano (PNUD)*, Septiembre.
- Maslow, A. (1994), *La personalidad creadora*, Barcelona, Editorial Kairós.
- Maslow, A. (1991), *Motivación y Personalidad*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1943), "A Theory of Human Motivation", *Psychological Review* 50, pp. 370-96.
- McClelland, D. (1961), *Achievement society*, New York, Van Nos Company.
- Meller, P. & Brunner, J.J. (2009), *Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un Reader*, Santiago, Mineduc, CPCE de la U. Diego Portales y Dpto. Ingeniería Industrial de la U. de Chile.
- Meller, P. (2008), *Reduciendo la Imperfección de la Información en la Educación Superior*. Disponible en: <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionGeneral/noticias/pppts/CSESeminar04.pdf>
- Messick, D. & Cook, K. (Eds.) (1983), *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*, New York, Praeger.
- Ministerio de Educación (2014), *Matrícula 2013*. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematricul_2013.pdf
- Ministerio de Educación (2013), *Compendio Histórico de Educación Superior*. Disponible en: <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2004), "Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos", en J. J. Brunner y P. Meller (comps.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*, Santiago, Editorial RIL, pp. 171-209.
- Núñez, J. & Gutiérrez, R. (2004), *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*, Documento de Trabajo N° 208 (Abril), Santiago, Departamento de Economía, U. de Chile.
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012. OECD indicators*, Paris, OECD.
- Pattnayak, S. (1996), "Economic globalization and the urban process: Political implications for the state in Latin America", en S. Pattnayak, (Ed.), *Globalization, Urbanization, and the State: Selected Studies on Contemporary Latin America*, Lanham, Maryland, University Press of America, pp. 203-222.
- Petras, J. (1999), "Globalization: A Critical Analysis", en R. Chilcote (Ed.), *The Political Economy of Imperialism: Critical Appraisals*, Boston, MA, Kluwer Academic Publishers, pp. 181-213.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985), *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*, New York, Oxford University Press for the World Bank.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Rodríguez, C. (2004), "Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral", Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía, Guanajuato, México, 26 al 29 de mayo.
- Salmi, J. (1991), *Perspectives on the Financing of Higher Education*, Document #PHREE/91/45. Washington, D.C., World Bank.
- Salomone, J. (1981), *Equity from the Sociologist's Perspective*. Research and Development Series # 214L. Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education, Columbus.
- Samoff, J. (1996), "Which priorities and strategies for education?", *International Journal of Educational Development*, 16 (3), pp. 249-271.
- Secada, W. (1989), "Educational equity versus equality of education: An alternative Conception", en W. Secada (Ed.), *Equity and Education*, New York, Falmer, pp. 68-88.
- Sen, A. (1997), "Justicia: medios contra libertades", en A. Sen, *Bienestar, justicia y mercado* Barcelona, Paidós – ICE – UAB, pp. 109-121.

- Sen, A. (1992), *Inequality reexamined*, Oxford, Clarendon Press.
- SIES (2013), *Informe Titulación 2012*, Santiago, SIES, Mineduc. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/imagenes/Informes_sies/titulados/titulacion_2012_sies.pdf
- SIES (2010), *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999 – 2008*, Santiago, SIES, Mineduc.
- Sternberg, R. J. (1988), *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, New York, Penguin.
- Sternberg, R. J. (1985), "General intellectual ability", en R. Sternberg (Ed.), *Human Abilities: An Information Processing Approach*, New York, W. H. Freeman & Company, pp. 5-30.
- Strike, K. A. (1979), "The role of theories of justice in evaluation: Why a house is not a home", *Educational Theory*, 29 (1), pp. 1-9.
- Strike, K. A. (1985), "Is there a conflict between equity and excellence?", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7 (4), pp. 409-416.
- Tornblom, K. (1992), "The social psychology of distributive justice", en K. Scherer (Ed.), *Justice: Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 177-236.
- Tumin, M. (1965), "The meaning of equality in education", Paper presented at the *Third Annual Conference of the National Committee for support of Public Schools*, Washington, D.C.
- Urzúa, S. (2012), "La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos?", *Documento de Trabajo N° 386*, Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- Warner, J. (1985), "Equity and social policy: Conceptual ambiguity in welfare criteria", *The International Journal of Sociology and Social Policy*, 5 (2), pp. 16-32.
- Warner, W.; Havighurst, R. & Loeb, M. (1944), "Who shall be educated?", en W. Warner, R. Havighurst, & M. Loeb, *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*, New York, Harper, pp. 141-172.
- Weale, A. (1978), *Equality and Social Policy*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Wijck, P. (1993), "On Equity and Utility", *Rationality and Society*, 5 (1), pp. 68-84.
- World Bank (2000), *Higher Education in Developing Countries: Perils and Promise*, Washington D.C., World Bank.
- World Bank (1994), *Higher Education: Lessons from Experience*, Washington D.C., International Bank for Reconstruction and Development.
- Zajda, J.; Majhanovich, S. & Rust, V. (2006), "Introduction: Education and Social Justice", *International Review of Education*, 52(1), pp. 9-22.

Notas

- ¹ En la educación secundaria 55% de los estudiantes concurren a establecimientos científico-humanistas y 45% a la modalidad técnico profesional. En cuanto al ingreso a la educación superior, se estima que alrededor de un 82% de una cohorte que egresa de cuarto año medio en la modalidad científico-humanista se incorpora a la educación superior. En cambio, solo el 48% de quienes egresan de la modalidad técnico profesional accede a la educación postsecundaria.
- ² Encuesta de Caracterización Socio Económica Nacional. Se aplica cada dos años por parte del Ministerio de Desarrollo Social a partir de una muestra probabilística.
- ³ Este apartado está basado en Espinoza (2002, 2007, y 2014).
- ⁴ Cabe distinguir entre el concepto de equidad, que tiene una orientación más individual, y el concepto de justicia social que trasciende a la noción de equidad y que busca un trato más igualitario para los distintos grupos sociales, de modo de evitar cualquier tipo de discriminación (Zajda *et. al*, 2006).
- ⁵ Todas las referencias textuales citadas en este artículo corresponden a traducciones del inglés al español del autor.

- ⁶ El modelo utilizado es suficientemente flexible como para ser adaptado y empleado por distintos actores (gobiernos, ministerios, instituciones educativas, académicos, investigadores, agencias, ONGs, etc.), en función de los diferentes requerimientos que puedan ser planteados. En ese sentido, el modelo representa un instrumento fácil de usar que por su ductilidad permite conducir diferentes tipos de análisis para todos los niveles del sistema educacional.
- ⁷ En la actualidad el 70% de los ingresantes al sistema terciario constituyen la primera generación.
- ⁸ En la actualidad están graduándose alrededor de 11 profesionales por 1 técnico en circunstancias que deberíamos tener una relación inversa.
- ⁹ En algunas áreas hay una sobreoferta de profesionales a todas luces, tal como acontece, por ejemplo, en algunas carreras de "tiza y pizarrón" como, Psicología, Periodismo e Ingeniería Comercial, donde anualmente se están graduando entre 2.000 y 3.500 profesionales cuyo destino laboral se desconoce, aunque se presume que están sub empleándose en muchos casos y o trabajando en ámbitos/sectores no relacionados directamente con su formación (Espinoza, 2002; Espinoza & González, 2011).

Resumen

El estudio persigue dos propósitos: por un lado, discutir acerca de los alcances de los conceptos de equidad e igualdad de manera de evitar confusiones muy recurrentes en la literatura y en el discurso cotidiano de académicos, políticos, gobernantes, autoridades ministeriales y *policy makers*. En este contexto, se presenta el modelo multidimensional de equidad e igualdad desarrollado por Espinoza (2002, 2007, 2014) que considera la equidad desde tres dimensiones (equidad para iguales necesidades, equidad para iguales capacidades y equidad para igual logro), así como también los recursos y la trayectoria de los educandos (acceso, permanencia, desempeño y resultados). Se espera así contribuir con este análisis multidimensional del tema a ir generando una comprensión más integral de la equidad en el marco más amplio de la justicia social. El análisis consignado en este artículo se circunscribe únicamente a la equidad en relación a los resultados (*outcomes*) del proceso formativo en el ámbito de la educación superior. La escasa evidencia disponible permite concluir que se ha producido una creciente tasa de titulados del sistema terciario en la última década tanto en el nivel técnico como universitario que no tendría un correlato con el nivel de empleabilidad y las remuneraciones. En efecto, se estaría produciendo un significativo desbalance entre oferta y demanda de profesionales que estaría redundando en sub-empleo, bajas remuneraciones e incumplimiento de expectativas profesionales y laborales.

Palabras clave

Equidad - Educación superior - Chile - Resultados - Empleabilidad

Abstract

The study has two purposes: first, discuss the scope of the concepts of equity and equality in order to avoid a frequent confusion in the literature and in everyday discourse of academics, politicians, government officials, and policy makers. In this context, the multi-dimensional model of equity and equality developed by Espinoza (2002, 2007, 2014), which considers equity from three dimensions (equity for equal needs, equity for equal abilities and equity for equal achievement) it is presented as well as resources and experience of learners (access, retention, performance and results). It is expected to contribute to this multidimensional analysis of the issue in order to generate a more comprehensive understanding of equity in the broader framework of social justice. The analysis stated in this article is limited only to equity in relation to the results (outcomes) of the educational process in the higher education field. The scarce evidence available supports the conclusion that there has been an increasing graduate rate from tertiary education over the last decade both in the technical and the university level, which would not have a correlation with the level of employability and wages. Indeed, it would be producing a significant imbalance between supply and demand of professionals that would be resulting in underemployment, low wages and breach of professional and job expectations.

Key words

Equity - Higher education - Chile - Outcomes - Employability