

## **Planteamiento del problema:**

Resolver el tema de la equidad en general y de la educación en particular es central hoy día. Ello está al centro de la construcción de una sociedad democrática, en suma de una sociedad vivible, amable. Como lo señala con lucidez Rosavallon el meollo del acuerdo democrático se teje en torno a las desigualdades que estamos dispuestos a aceptar y a aquellas que la sociedad es incapaz de tolerar.

Es ya un lugar común ligar el acceso a la educación con el tema de la distribución más justa e igualitaria de los bienes de la sociedad. Aunque hacer depender la igualdad social sólo de la educación, desconociendo el peso del poder en acto en la sociedad a través de la estructura social y económica asociada a él, es una simpleza, también lo sería pretender una sociedad más igualitaria sin democratizar profundamente la educación.

En décadas pasadas el tema de la igualdad educativa remitía casi exclusivamente a la educación básica y media. En la actualidad, en un momento en el cual la cuasi totalidad de la población cursa educación básica y la mayoría accede también a la enseñanza media, la educación superior se está masificando y la discusión sobre educación y justicia empieza a tener también gran importancia a nivel de la educación superior. Las familias chilenas de todos los sectores sociales aspiran hoy a que sus hijos lleguen a la universidad. Detrás de esta aspiración está la convicción acerca del valor del título de educación superior, y más aún del universitario para lograr ingresos y una posición social superior a la que se tendría sin título. En Chile la información sobre rentabilidad de la educación superior indica que el sentido común de las familias está bien orientado, ya que el retorno de la educación superior es alto (un 19,8% según Casen 2003<sup>2</sup>).

En estas notas se analiza, desde el punto de vista de la equidad, algunos aspectos de la masificación de la educación superior en Chile y se propone algunas orientaciones y medidas de política relativas al proceso de ingreso y progreso en la educación superior.

## **1. Punto de vista.**

Antes de entrar en materia una aclaración en relación al “¿desde dónde?” se está observando el tema.

Hoy, desde un punto de vista ético-político, hay varios caminos para fundamentar la exigencia de procesos que respeten la igualdad de oportunidades en el acceso y el aprovechamiento de la educación superior, como una exigencia central para una sociedad democrática. En lo que sigue se hace sólo una referencia al pensamiento democrático<sup>3</sup>.

La democracia se basa en el respeto a todos como iguales, pero reconoce que la igualdad no es algo “natural”, dado. En los hechos todos somos distintos. Nacemos distintos; disímiles en salud, disparejos en talentos. Nacemos también en familias muy desiguales: unas pobres, otras poseedoras de muchos bienes y conocimientos; unas con prestigio y poder, otras ignoradas y subordinadas. En suma: poseemos distintas dotes innatas y nacemos en cunas que nos aportan herencias y ambientes sociales que también nos diferencian.

---

<sup>1</sup> Notas de la exposición realizada en Seminario Internacional “Estrategias de Inclusión en la Educación Superior”, organizado por Fundación Equitas, Santiago 11 – 12 de abril de 2006.

<sup>2</sup> Ver datos en [www.futurolaboral.cl](http://www.futurolaboral.cl)

<sup>3</sup> Es posible relacionar esta exigencia al derecho a la educación y a la teoría democrática de la justicia, por ejemplo, a John Rawls. Ver, García-Huidobro (Editor), 2004.

El ideal democrático se enfrenta a esta suprema diversidad con la construcción de una sociedad de iguales, que tiene como fuente de normatividad la deliberación y decisión colectiva de todos los ciudadanos. Al hacerlo, por una parte, priva de legitimidad a la herencia y, por otra, trata a los talentos disímiles que los ciudadanos poseen como bienes no meramente individuales sino también sociales.

Mirada desde este ideal, la participación en la educación superior para poder ser dicha justa no debe estar determinada por la cuna sino exigida por la igualdad de oportunidades. Además esa participación debe ser tal que la sociedad desarrolle y utilice los talentos de todos, en provecho de todos (bien común). Para lograrlo se requiere de medidas (de acción afirmativa o de discriminación positiva) que disipen las diferencias que se deben a la cuna y que rescate los talentos que se esconden tras el ropaje de las diferencias sociales.

Todavía es importante destacar que al analizar la igualdad de oportunidades en relación con la educación superior hay que mirar no sólo el ingreso, sino también la permanencia y el desempeño de los estudiantes en la educación superior. No cabe duda que las mayores barreras están en el ingreso, pero también hay que señalar que superados estos obstáculos es importante brindar apoyo para que el rendimiento sea el óptimo.

## **2. Masificación y problemática de la equidad en la educación superior chilena**

Interesa mostrar la ampliación de la educación superior en Chile y la problemática social y política que esa masificación incorpora<sup>4</sup>.

- *Magnitud de la masificación.*

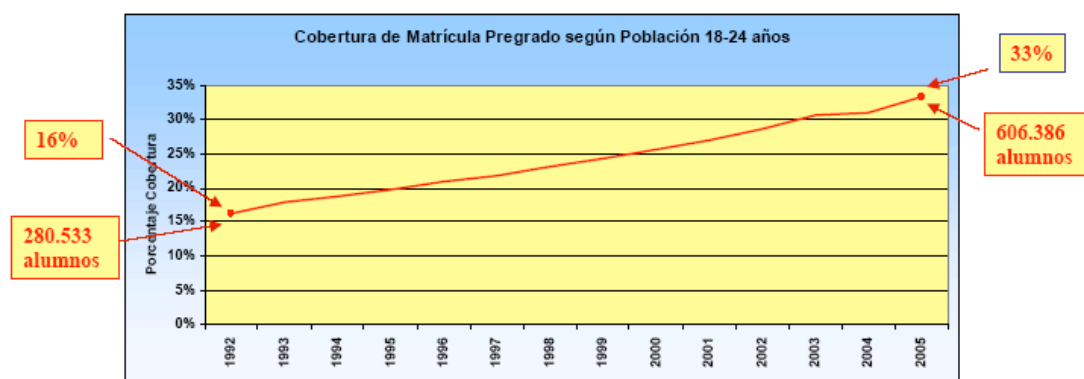
El sistema de educación superior chileno ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, particularmente en el ámbito universitario. Sin duda el cambio más visible ha sido la fuerte expansión de la cobertura de la educación superior. Esto ha transformado la educación superior en una oportunidad distribuida en forma crecientemente masiva. Han accedido a la educación superior y a la universidad jóvenes provenientes de sectores sociales que nunca antes lo habían hecho. La aspiración por lograr que los propios hijos sean profesionales es hoy común a todas las familias chilenas, independientemente de su nivel socioeconómico (NSE).

El crecimiento de la matrícula de educación superior en Chile, en los últimos 25 años, muestra un crecimiento de casi cinco veces. Desde comienzos de los 90, el número de jóvenes de entre 18 y 24 años que cursa estudios superiores aumentó en un 6% anual, lo que ha permitido una cobertura actual del 33% (Ver Gráfico 1). Esta expansión hace que en la actualidad 7 de cada 10 jóvenes que cursan educación superior provengan de familias en las cuales ninguno de sus miembros tuvo esa oportunidad.

### **Gráfico 1:**

---

<sup>4</sup> Sobre el tema se recomienda los textos del PNUD (2005) y de Bruner y otros (2005), que nos han servido de base para muchos de los antecedentes aportados.



Fuente: MINEDUC

Tomado de J.P.Undurraga, *Desafíos futuros de la Educación Superior* (ppt) ([www.inacap.cl](http://www.inacap.cl))

La matrícula de pregrado creció en un 238% entre 1990 y 2004, aumento que se debe principalmente a la matrícula universitaria, la cual subió un 322% en el período. Las universidades contaban con el 53% de la matrícula en 1990 y representaban el 71% en 2004. Las universidades privadas han tenido el crecimiento más importante y han multiplicado por ocho su matrícula entre 1990 y 2004, mientras las del Consejo de Rectores poco más que doblaron su matrícula. Esta fuerte expansión hace que más de un tercio de los jóvenes chilenos de 18 a 24 años estaba en educación superior en 2004 y un 26% había llegado a la universidad. (Ver Cuadro 1).

**Cuadro 1: Matrícula Pre-Grado para los años 1990 a 2004**

Tipo Institución / Matrícula	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004
<b>Universidades</b>	<b>127,628</b>	<b>163,426</b>	<b>205,738</b>	<b>244,494</b>	<b>274,583</b>	<b>302,572</b>	<b>348,886</b>	<b>392,294</b>
U. del Consejo de Rectores	108,119	122,736	145,744	167,282	188,522	201,186	225,781	229,726
U. Privadas	19,509	40,690	59,994	77,212	86,061	101,386	123,105	162,568
<b>Institutos Profesionales**</b>	<b>40,006</b>	<b>43,203</b>	<b>38,252</b>	<b>52,170</b>	<b>64,593</b>	<b>79,904</b>	<b>91,153</b>	<b>104,844</b>
Con Aporte Fiscal Directo	6,472	7,246	0	0	0	0	0	0
Privados	33,534	35,957	38,252	52,170	64,593	79,431	91,153	104,844
<b>Centros de Formación Técnica</b>	<b>77,774</b>	<b>73,904</b>	<b>77,258</b>	<b>61,418</b>	<b>54,290</b>	<b>53,184</b>	<b>61,123</b>	<b>62,354</b>
<b>Total</b>	<b>245,408</b>	<b>280,533</b>	<b>321,248</b>	<b>358,082</b>	<b>393,466</b>	<b>435,660</b>	<b>501,162</b>	<b>559,492</b>

Fuente: Compendio Estadístico Educación Superior, Mineduc

El crecimiento de la educación superior ha sido posible por el avance en la cobertura de educación media que pasó entre 1990 y 2003 de un 81% a un 93% (Casen 2003), por el aumento de los alumnos y alumnas que efectivamente terminan enseñanza media (tasa de éxito total que bordea el 80%) y ha estado sostenido por la explosión de las expectativas de las familias sobre la formación universitaria como vehículo privilegiado de ascenso social (el porcentaje de quienes creen que sus hijos terminarán la educación superior pasó de 43% a 57% en el grupo socioeconómico bajo y de 65% a 76% en el grupo medio bajo entre 2001 y 2003)<sup>5</sup>.

Este es un progreso importante y un incremento que continuará; estimaciones recientes proyectan para 2010 una matrícula total de 817.421 alumnos para el sistema de educación superior, de los cuales 572.351 serían universitarios (Brunner y otros, 2005).

Detrás de este avance importante en cobertura y de esta ampliación de las expectativas, hay un conjunto de problemas que es preciso analizar desde el punto de vista de la equidad, para lograr que este proceso sea más justo e igualitario, al mismo tiempo que capaz de captar los mejores talentos para el desarrollo de la sociedad.

<sup>5</sup> PNUD (2005) analiza el punto a partir de resultados de la encuesta de actores educacionales del CIDE (2003) y la encuesta a padres del SIMCE que rindieron la prueba de 2° medio (2001 y 2003).

- *Desigualdad:*

En primer lugar, sigue habiendo problemas de acceso, ya que el ingreso a la educación superior sigue estando sesgado por el origen socioeconómico de los postulantes. Así, quienes tienen más riqueza tienen más posibilidades de acceso y concentran las oportunidades de acceder a las mejores universidades. Enseguida existen también problemas de permanencia: los más pobres tienen menos posibilidades de mantenerse en la universidad y de tener éxito en ella.

Pese al enorme progreso que significa el salto de la cobertura de la educación superior del 16% de comienzos de los 90, al 37,5% de 2003, las diferencias sociales siguen siendo fuertísimas (Ver Cuadro 2).

**Cuadro 2: Cobertura educación superior según quintil de Ingreso (1990-2003)**  
En porcentaje

Quintiles de Ingreso	1990	1994	1998	2000	2003
I	4,4	8,0	8,7	9,4	14,5
II	7,8	10,4	13,3	16,2	21,3
III	12,4	17,2	23,1	28,9	32,8
IV	21,3	33,5	38,8	43,5	46,4
V	40,2	54,2	65,5	65,6	73,7
<b>Cobertura Ed. Superior</b>	<b>16,0</b>	<b>23,8</b>	<b>29,3</b>	<b>31,5</b>	<b>37,5</b>

Fuente: Encuestas Casen.

Estos datos pueden leerse de dos formas: si se advierte la distancia social entre los grupos más pobres y más ricos se tiene que esa distancia era en 1990 de 35,9 puntos y se acrecentó a 59,2 puntos; si se mide la desigualdad atendiendo a la relación que existe entre la participación de los quintiles I y V en la educación superior se llega a que el índice de desigualdad era de 9,13 y es de 5,08.

- *No todos acceden a lo mismo*

La evolución de la matrícula muestra un cambio fuerte en el tipo de instituciones que acogen a los jóvenes (Cuadro 3). Mientras en 1990 de cada seis alumnos que entraba a la universidad sólo uno lo hacía a una universidad privada, en 2004 de cada seis alumnos dos alumnos y medio lo hace a una universidad privada. Pese que el total de la matrícula se ha más que duplicado, proporción que se mantiene en universidades e institutos profesionales, la matrícula de los CFT que ofrecen carreras técnicas cortas no sólo no ha aumentado sino que ha disminuido en más de un 20%.

**Cuadro 3: Matrícula Pre-Grado para los años 1990 a 2004**

Tipo Institución / Matrícula	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004
<b>Universidades</b>	<b>127,628</b>	<b>163,426</b>	<b>205,738</b>	<b>244,494</b>	<b>274,583</b>	<b>302,572</b>	<b>348,886</b>	<b>392,294</b>
U. del Consejo de Rectores	108,119	122,736	145,744	167,282	188,522	201,186	225,781	229,726
U. Privadas	19,509	40,690	59,994	77,212	86,061	101,386	123,105	162,568
<b>Institutos Profesionales**</b>	<b>40,006</b>	<b>43,203</b>	<b>38,252</b>	<b>52,170</b>	<b>64,593</b>	<b>79,904</b>	<b>91,153</b>	<b>104,844</b>
Con Aporte Fiscal Directo	6,472	7,246	0	0	0	0	0	0
Privados	33,534	35,957	38,252	52,170	64,593	79,431	91,153	104,844
<b>Centros de Formación Técnica</b>	<b>77,774</b>	<b>73,904</b>	<b>77,258</b>	<b>61,418</b>	<b>54,290</b>	<b>53,184</b>	<b>61,123</b>	<b>62,354</b>
<b>Total</b>	<b>245,408</b>	<b>280,533</b>	<b>321,248</b>	<b>358,082</b>	<b>393,466</b>	<b>435,660</b>	<b>501,162</b>	<b>559,492</b>

Fuente: Censo Estadístico Educación Superior, Mineduc

El lugar donde estudian los jóvenes depende fuertemente de su nivel socioeconómico (Cuadro 4). Los dos tercios de los estudiantes universitarios pertenecen a los quintiles IV y V y en las universidades privadas más de la mitad de los estudiantes es del 20% más acomodado de la población. Los Institutos Profesionales presentan un nivel

intermedio y concentran sus estudiantes en los quintiles III, IV y V, siendo el IV el que aporta más alumnos. Los CFT, por su parte, poseen una matrícula que proporcionalmente posee más alumnos de los tres primeros quintiles.

**Cuadro 4: Cobertura educación superior año 2003, según institución y quintil de ingreso.**

	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>	<b>Total</b>
<b>Universidades</b>	<b>6,2</b>	<b>10,7</b>	<b>17,0</b>	<b>26,1</b>	<b>39,9</b>	<b>100</b>
Universidades tradicionales	7	13,6	19,3	26,8	33,3	100
Universidades privadas	4,9	5,9	13,2	25,0	51,0	100
<b>Institutos Profesionales</b>	<b>6,3</b>	<b>12,8</b>	<b>22,4</b>	<b>30,4</b>	<b>28,2</b>	<b>100</b>
<b>CFT</b>	<b>16,0</b>	<b>22,5</b>	<b>26,9</b>	<b>17,1</b>	<b>17,2</b>	<b>100</b>

Fuente: Tomado de PNUD, 2005 (los datos son de la CASEN,2003)

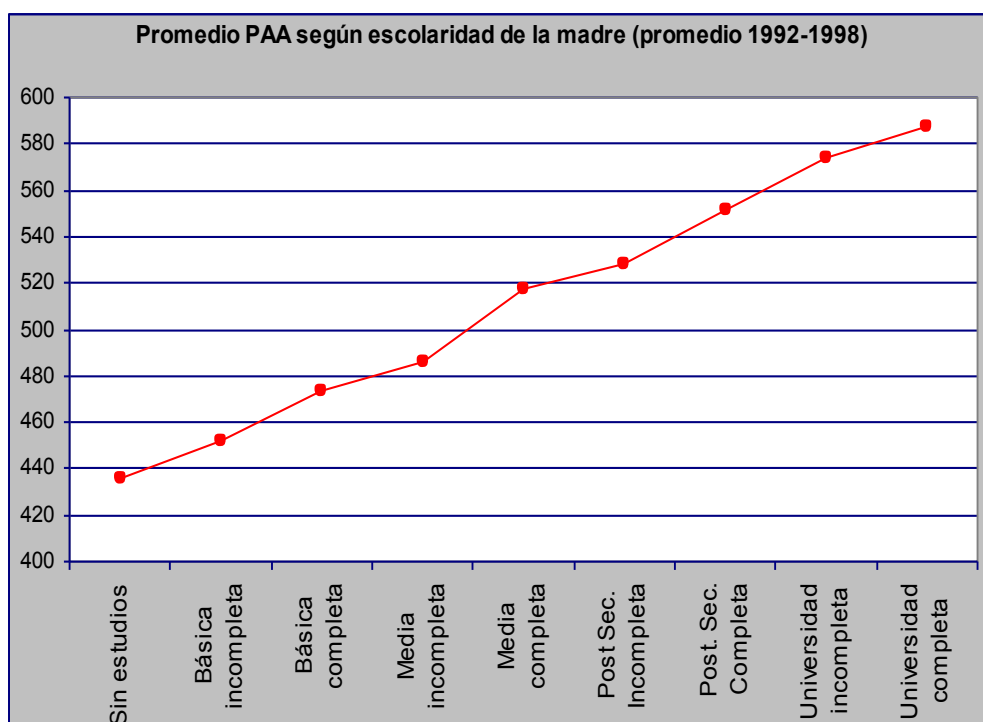
Detrás de esta distribución hay varias explicaciones. Detengámonos en dos: el precio de estudiar y la barrera de acceso que significa la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

De acuerdo a estimaciones realizadas en el estudio reciente del PNUD (2005), con información de la Casen (2003), sólo un 20% de las familias chilenas puede financiar la educación superior de sus hijos sin afectar fuertemente el nivel de vida que le permite su ingreso total familiar. Esto quiere decir que sólo los alumnos que provienen del quintil V no requerirían de apoyo financiero para desarrollar sus estudios.

El peso del factor precio se advierte con claridad en el caso de las universidades privadas (Cuadro 4), para cuyo pago no había (hasta este año) ningún tipo de ayuda, lo que hace comprensible que el 51% de su alumnado provenga del quintil V. También la posible influencia del precio se observa en el caso de los CFT; los jóvenes provenientes de los sectores con menos recursos económicos (quintiles I a III), que no logran apoyo para estudiar encuentran en los CFT instituciones con colegiaturas de menor monto y que hay que pagar por sólo dos o tres años.

En Chile no existe un sistema de ingreso a la educación superior que pondere diversos factores. La PSU, si bien considera en una proporción menor, variable según las universidades y carreras, las notas de educación media, es una prueba en la que se juega en gran medida el ingreso. Los resultados de los alumnos en la prueba de admisión, guardan una muy alta relación con la situación socio-cultural de la familia. El Gráfico 2 muestra la relación de resultados de los jóvenes en la antigua prueba de aptitud académica (PAA) con el capital educativo acumulado por sus madres: aproximadamente 100 puntos promedio separan a los hijos de madres con educación básica de los hijos de madres con educación superior, pese a que los primeros constituyen un subgrupo muy seleccionado (probablemente los escolarmente más exitosos y con mejores expectativas) del total de niños cuyas madres sólo tienen educación básica de la cohorte respectiva.

**Gráfico 2:**



Fuente: D.Contreras, D.Bravo y C.Sanhueza "PAA, ¿una prueba de inteligencia?", *Perspectivas*, Universidad de Chile

El mismo fenómeno se expresa con total claridad en los alumnos y alumnas que rindieron la PSU en 2004 y 2005. En 2004 de los 176 colegios cuyos alumnos obtuvieron en promedio más de 600 puntos, había sólo 6 establecimientos municipales, 16 particulares subvencionados siendo los restantes 154 pagados; en 2005 en el ranking de los 100 mejores colegios sólo hay 2 municipales y 4 particulares subvencionados. Las probabilidades que un estudiante de un colegio municipalizado ingrese a la educación superior son de un quinto en relación con las de uno proveniente de un colegio particular pagado (PNUD, 2005).

Puede observarse (Cuadro 5) que más del 90% de los alumnos de los colegios pagados rinden una prueba que los deja en condiciones de postulación a las instituciones del Consejo de Rectores ( $\geq 450$  puntos), mientras que la situación no llega a 60% para los alumnos que vienen de la educación municipal y es cercana al 70% para los particular subvencionados.

**Cuadro 5: PSU puntajes mayores o iguales a 450 puntos**

Según modalidad educacional (%)

Modalidad	2004 $\geq 450$	2005 $\geq 450$	2006 $\geq 450$
<b>Municipal</b>	56,4	59,9	58,4
<b>P.Subvencionado</b>	67,4	69,3	69,0
<b>P.Pagado</b>	88,4	90,2	91,1
<b>Total</b>	65,8	67,9	67,4

Fuente: DEMRE, 2005

- Además la PSU posee un claro sesgo de género

Inexplicablemente, pese a que a las mujeres les va mejor en la educación secundaria, les va peor en la PSU (Cuadro 6)

**Cuadro 6: PSU puntajes mayores o iguales a 450 puntos**

Por género (%)

Género	2004 ≥450	2005 ≥450	2006 ≥450
Femenino	63,4	65,0	64,8
Masculino	68,5	71,1	70,2
Total	65,8	67,9	67,4

Fuente: DEMRE, 2005

- Los mejores resultados dan ingreso a las universidades de más prestigio.

A su vez, los alumnos de mayor nivel socioeconómico y cultural, dados sus altos puntajes pueden acceder a las universidades de más prestigio y en ellas a las carreras de más prestigio.

Brunner y otros (2005) analizan la jerarquización de los mercados de la educación superior a partir de su “selectividad”, entendida como la proporción de buenos alumnos que captan<sup>6</sup>. Así mientras el mercado metropolitano absorbe a un 52% de los nuevos alumnos se lleva a un 57% de los buenos alumnos y a un 66% de los muy buenos, mientras los mercados regionales extremos atraen a un 16% de los alumnos, a un 11% de los buenos y a un 8% de los muy buenos. A su vez, al interior del mercado metropolitano entre las universidades Católica y de Chile incorporan el 43% de los alumnos buenos y un 66% de los muy buenos<sup>7</sup>, mientras que las dos privadas más grandes (Andrés Bello y las Américas) reciben sólo un 5,9 de lo buenos y un 2,9% de los muy buenos. En el Cuadro 7 al examinar a los 1000 alumnos con mejores resultados en la prueba de admisión 2006, se observa que el 66% de ellos proviene de colegios pagados y el 82,9% se concentra en las universidades de Chile y Católica de Chile. Adicionalmente el 91% de los 1000 mejores postulantes se concentra en cuatro universidades, el 79,9% en dos y el 44,9% en una.

**Cuadro 7: Distribución de los 1000 mejores promedios Leng./Mat. Admisión 2006**

UNIVERSIDAD	Municipal		Part.Subv.		Pagado		Total	
Universidad de Chile	117	61,3%	59	38,6%	178	26,9%	354	35%
P.U.Católica de Chile	39	20,4%	40	26,1%	371	56,0%	456	44,9%
Universidad de Concepción	9	4,7%	15	9,8%	54	8,1%	78	7,7%
U.Técnica Federico Santa M.	5	2,6%	17	11,1%	14	2,1%	36	3,6%
Otras universidades	21	10%	22	14,4%	46	6,9%	83	8,8%
Total	191	100%	153	100%	663	100%	1007	100%

Fuente: Demre.

La combinación de los efectos del precio y de la enorme asociación entre los resultados de la prueba de ingreso y el nivel socioeconómico de los postulantes, da como resultado una marca fuerte de privilegio social asociada a la educación superior en Chile. En ella,

<sup>6</sup> Se distingue entre los 92.000 nuevos alumnos de 2003 a un grupo de alumnos *top* (27.312 alumnos; correspondiente al 29,7%), de los cuales a su vez un poco menos de la mitad (el 40,8%) son calificados como *super top* (Brunner y otros, 2005)

<sup>7</sup> El 94,8% de los alumnos que ingresan a la UC son buenos (y un 70% son muy buenos); a su vez, el 90,3% de los que ingresan a la U.Ch. son buenos (y el 61,9% son muy buenos).

los alumnos que provienen del sector más rico acumulan dos tipos de oportunidades. Por una parte, son los que están mejor equipados para ser seleccionadas por las universidades de élite que concentran, a su vez, la mayor cantidad de ayudas estatales<sup>8</sup>; por otra, son los que pueden aprovechar mejor las crecientes ofertas de la educación privada menos selectivas, pero pagadas y sin acceso hasta ahora a ayudas económicas.

El Informe de la OECD sobre la educación chilena (OECD, 2003; ver García-Huidobro, 2004), señaló que esta organización puede estar dejando fuera del sistema a alumnos pobres más talentosos que los que acceden:

“Existe un importante grupo de estudiantes meritorios que no pueden pagar y que cuentan con mejores condiciones académicas de muchos que entran a privadas... Dado el modo como funciona el sistema de financiamiento universitario, parece que un número significativo de estudiantes de más bajos ingresos pueden obtener puntajes lo suficientemente altos para asistir a una universidad [tienen las condiciones académicas], pero no lo suficientemente altos para asistir a una universidad que da financiamiento para préstamos estudiantiles [no tienen las condiciones económicas]... estos estudiantes quedan fuera de la universidad...” (OECD, 2003, 240).

Dentro del ámbito universitario, se observa adicionalmente una segmentación geográfica. A medida que aumenta el nivel de recursos económicos (quintiles de ingreso), aumenta la presencia de estudiantes en universidades en la Región Metropolitana. Así por ejemplo, mientras entre los estudiantes del quintil I que acceden a la universidad el 49% va a universidades regionales y el 51% a universidades de la región metropolitana; de los estudiantes del V quintil sólo el 19% estudia en universidades regionales contra un 81 que se concentra en universidades de la Región Metropolitana (PNUD, 2005:49).

El texto de Brunner, ya citado, concluye que la continua acumulación de ventajas y desventajas derivadas de la asignación de subsidios fiscales ha dado como resultado un sistema profundamente dividido entre la educación superior pública y la privada. Esto ha llevado a que la educación superior de los jóvenes con menor capital escolar progresivamente está quedando en manos de las universidades de baja selectividad, compuesto por 8 universidades derivadas regionales y 27 universidades privadas, y en los centros de formación técnica e institutos profesionales. Por el contrario, el núcleo más consolidado de las instituciones subsidiadas por el Estado atiende a los jóvenes con una mejor dotación de capital escolar, ya que son los únicos que logran superar las barreras de ingreso a las universidades públicas de más alta selectividad. En suma, los subsidios estatales en vez de contribuir a la movilidad social y, por esta vía, a generar una mayor equidad en el acceso al mercado laboral, sirven en gran medida para mantener la jerarquía social dominante. Se ha generado un sistema dividido que no asegura los fines públicos de la educación superior debido a la extensión e intensidad con que operan los mecanismos de mercado. (Brunner y otros, 2005, 190-92)

- *Problemas de permanencia.*

Hemos visto que pese a los avances en cobertura, sigue llegando a la educación superior una población sesgada por su posición social y económica en la sociedad y no necesariamente los más capaces.

Ahora bien, ¿qué pasa con los nuevos universitarios? ¿qué pasa con todos aquellos y aquellas estudiantes que son más pobres, que provienen de segmentos sociales de los cuales hace un par de décadas casi nadie llegaba a la educación superior? En otras palabras, ¿cómo se desempeñan en la universidad los recién llegados?

---

<sup>8</sup> Las principales ayudas estatales son de dos tipos: el Aporte Fiscal Directo a las 25 universidades del Consejo de Rectores (representa el 50% de todo el gasto desde 1990 a 2004) y las ayudas a los estudiantes que han sido preponderantemente para los alumnos de las mismas 25 instituciones (que representan el 26% del gasto total y han sido el ítem de mayor crecimiento triplicándose desde 1990 a 2006).

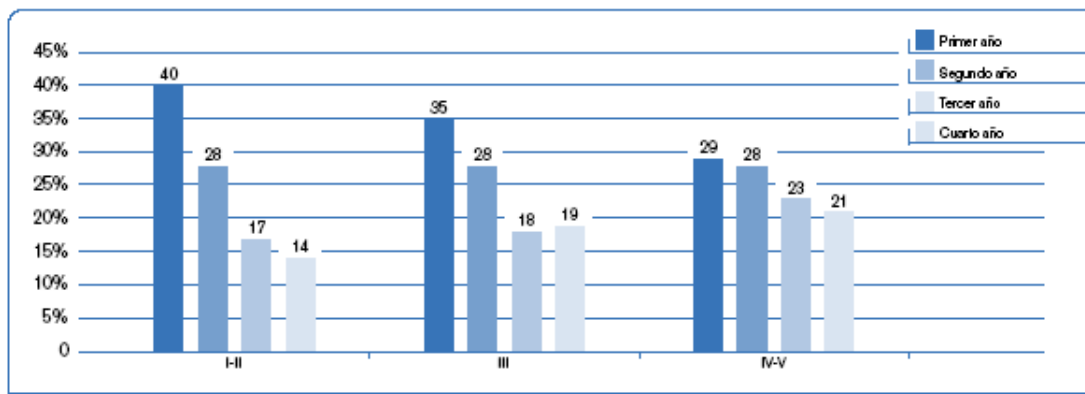


Ellos presentan dos problemas, que son otro aspecto de la equidad. Por una parte, ellos logran bajos niveles de permanencia en las instituciones y bajas tasas de graduación / titulación.

La baja permanencia se observa en el Gráfico 3 donde se compara la distribución de los quintiles más ricos (IV y V) con los más pobres (por ejemplo, I y II) y se observa que de cada 100 alumnos de esos quintiles en la educación superior para el primer caso 29 están en primer año y 21 en cuarto; para el segundo caso 40 alumnos se concentran en primer año y sólo 14 están en 4to.

**Gráfico 3<sup>9</sup>:**

**Alumnos en educación universitaria según quintil de ingreso autónomo y curso**



Fuente: elaborado sobre la base de la Encuesta Casen 2003.

Según estimaciones citadas por el estudio del PNUD (2005), el análisis de las tasas de eficiencia, entendidas como la probabilidad de terminar sus estudios, muestra que las universidades tradicionales en 1995 tenían una eficiencia interna de 0,47 y en 1999 de 0,50. Las universidades privadas presentan las menores tasas de eficiencia (0,30 en 1999), es decir, sus alumnos tienen menores probabilidades de terminar sus estudios que los de las universidades tradicionales y derivadas. Los alumnos que ingresan a los CFT, por su parte, tienen mayores probabilidades de terminar sus estudios que los de institutos profesionales y universidades (Cuadro 8).

**Cuadro 8: Eficiencia interna de las instituciones de educación superior**

	1995	1996	1997	1998	1999
Universidades	0,37	0,41	0,37	0,36	0,39
Institutos Profesionales	0,25	0,31	0,28	0,25	0,29
Centros Formación Técnica	0,34	0,38	0,47	0,39	0,54

Fuente: Uribe, en Brunner y Meller (2004). Tomado de PNUD, 2005

Es posible resumir las limitaciones de la masificación de la educación superior chilena, desde el punto de vista de la equidad en las siguientes afirmaciones:

- a. Ingreso: pese al gran aumento de cobertura, todavía hay una gran diferencia, por cada pobre que logra ingresar hay 5 ricos en ES.
- b. Distribución:
  - el mayor crecimiento corresponden a las universidades privadas;
  - los alumnos más ricos se concentran en las mejores universidades, las que a su vez son las que cuentan con más financiamiento estatal; los alumnos más pobres van a

<sup>9</sup> Tomado de PNUD,2005:60

los IP y sobretodo a los CFT, instituciones que no suelen permitir una continuidad de estudios hacia la universidad y cuentan con muy poco financiamiento estatal.

- c. La PSU: es el instrumento central de selección y sus resultados muestran una clara asociación con el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y claros sesgos de género.
- d. La deserción: es mayor entre los más pobres.

### **3. Propuestas de política para más equitativa la educación superior.**

De acuerdo al diagnóstico del punto anterior una política tendiente a producir más equidad en el sistema chileno de educación superior debe abordar al menos tres aspectos.

- (i) Avanzar hacia un sistema de selección en el ingreso a las instituciones más prestigiadas, que son las que poseen más postulantes que vacantes, que se base realmente en el principio de igualdad de oportunidades y evite, por tanto, las ventajas asociadas a la situación socioeconómica de los alumnos.
- (ii) Generar un sistema de financiamiento tal que todos los estudiantes que cumplan con los requisitos básicos de ingreso a la educación superior puedan contar con el financiamiento para hacerlo.
- (iii) Tener en cuenta que, como efecto de la masificación, no todos los estudiantes poseen un bagaje cultural que les facilite la vida universitaria, por lo cual deben generarse apoyos y una reorganización de los estudios que asegure el progreso y retención de la gran mayoría.

#### 3.1 Selección al ingreso: ¿Qué hacer?

*- Delimitando el problema.*

El año 2002 se puso en discusión un nuevo Sistema de Ingreso a la Educación Superior, el SIES, que se proponía –entre otras cosas- mejorar la equidad. En los hechos el SIES no prosperó y tampoco lo hizo la discusión y las propuestas para tener un sistema de ingreso y selección a la educación superior más equitativo. Si bien la PSU, en algunos aspectos, ha sido un avance, en los hechos no ha enfrentado el tema de la equidad.

¿Cuál es el problema que se debería enfrentar?

Hoy el sistema de ingreso a la educación superior basado en la PSU, como antes el basado en la PAA, no posee mecanismos que permitan disminuir los sesgos que produce el nivel económico y sociocultural de origen de los alumnos. En el hecho, como vimos, el sistema está seleccionando a los jóvenes que proceden de familias más ricas y con padres con más escolaridad. Por tanto no puede ser dicho un sistema “justo”.

¿Cómo avanzar hacia una solución?

Inevitablemente cualquier sistema de selección se basará en el rendimiento académico de los alumnos expresado ya en los resultados que obtuvo durante su enseñanza media o expresados en el puntaje de algunas pruebas de ingreso. Para ponderar una solución justa es importante comenzar explicitando qué expresan esos resultados.

El rendimiento de un alumno es el efecto de al menos cuatro factores, que son relativamente diferenciables.

Dos factores externos al alumno y que no dependen de él:

- (i) El ambiente sociocultural de su familia de origen y del medio social en el cual el alumno ha crecido y vive. Si bien es claro que todas las culturas son valiosas, también es claro que la cultura letrada es la prevalente en el aprendizaje escolar.

- (ii) El proceso educativo en el que participó (calidad de la escuela y liceo), que está determinado por insumos, por la calidad de los directivos y docentes, pero también por el nivel socio-cultural de los compañeros (efecto pares).

Dos factores internos al alumno:

- (iii) El talento que el alumno recibe al nacer, que no depende de él y que lo acompañará presumiblemente el resto de la vida.
- (iv) El esfuerzo que él alumno puso en sus estudios de educación media, que si bien depende de él, también guarda grados de asociación importantes con los estímulos y motivaciones que el alumno o la alumna recibe para esforzarse (los que de nuevo no dependen totalmente de él y suelen guardar fuerte relación con el ambiente socio-cultural).

Cualquier mirada empírica permite advertir, como se mostró antes, que en la sociedad chilena los factores externos muestran muchas diferencias según sea el origen social de los alumnos: los alumnos pobres no sólo provienen de familias menos escolarizadas y conviven en ambientes donde el peso de la cultura letrada es menor; también suelen asistir a liceos menos dotados en personal y en medios de enseñanza, que los liceos a los que asisten los alumnos más ricos, quienes a su vez crecen en un ambiente sociocultural más cercano a la cultura de la escuela.

Desde otro ángulo, no hay antecedentes de ningún tipo que permitan postular que el talento y la capacidad de esfuerzo personal posean el mismo nivel de asociación con el origen socioeconómico de los estudiantes; por el contrario, hay más bien indicaciones que muestran que en todos los liceos del país, no importa cual sea el nivel socioeconómico de sus alumnos, hay una proporción de niños, niñas y jóvenes esforzados y talentosos.

Es claro que lo que interesa, al ingreso de la universidad, es seleccionar a los mejores de entre los alumnos que cumplieron exitosamente con la educación escolar. Esto debería llevar, en cuanto sea posible, a dar más peso a los factores que calificamos de “internos” y a disminuir la ponderación de los “externos” o contextuales.

Actuando así, estaríamos logrando una selección más justa en dos sentidos. Primero, porque primaría en la selección el talento, lo que coincide con una exigencia del bien común de la sociedad, cual es que se elija a los mejores para tener posiciones de privilegio, ya que lo contrario sería desperdiciar un bien que puede mejorar la sociedad y, por ende, la vida de todos. Segunda, porque una selección que privilegia el talento y el esfuerzo y reduce el peso de la posición social y económica de las personas, está más de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades, que pide que en la sociedad todos puedan acceder a posiciones de privilegio sin que las condiciones de origen de tipo socioeconómicas, geográficas, de género u otras sean un límite para ello.

Para poner en obra la indicación anterior se ofrecen dos caminos. Uno es generar un sistema de ingreso a la universidad donde se de un peso mucho mayor a las notas de educación media de los alumnos y a las alumnas, contrarrestando el peso que puedan tener las pruebas de selección. Otro es buscar una réplica nacional del sistema de cuotas que se aplica en otros países, entregando cuotas por tipos de educación (municipal o gratuita, de financiamiento compartido y pagada) y eventualmente entregando cuotas para alumnos de regiones en las universidades de mayor prestigio nacional<sup>10</sup>.

A esta altura es importante notar que en la experiencia internacional lo más frecuente es dar el mayor peso al desempeño en la educación media (notas) para el ingreso a la universidad. Es el caso de Alemania, Dinamarca, España, Francia, Italia e Inglaterra y Gales. Específicamente, el ingreso a la universidad en Inglaterra y Gales Francia, Italia y Dinamarca depende en un 100% de las notas; en Alemania en un 71% y en España en un 60%. Por su parte, el equivalente al Ministerio de Educación norteamericano ha registrado 14 diferentes factores de admisión usados por las Universidades y la casi

---

<sup>10</sup> En último análisis el sistema de cuotas es otra forma de dar más peso a las notas, ya que las cuotas siempre se fijarán de acuerdo al desempeño de los alumnos en media.

totalidad de las oficinas de admisión universitarias coinciden en dar mayor peso al equivalente a las NEM y en usar los resultados de las pruebas (SAT I y SAT II) como un antecedente entre otros (Gil, 2005).

*- Dificultad política del tema.*

Es importante destacar que, pese a las evidentes exclusiones que produce y pese a los ejemplos internacionales en contrario, en Chile tiene un enorme peso la convicción acerca del carácter meritocrático y justo de la actual selección universitaria, por lo que han tenido poca aceptación las propuestas para cambiarlo. Así el informe de la OECD sobre la educación chilena anota que los relatores se reunieron con diferentes actores del sector público y de las universidades y constataron que:

“Los más importantes diseñadores de política (...) creen que no es políticamente factible en Chile usar cuotas o alguna manera alternativa de manejar el acceso a la educación superior” (OECD, p.165).

Adicionalmente, la Universidad de Santiago de Chile mantuvo por más de una década una experiencia consiste en bonificar en 5% el puntaje de la prueba de ingreso (PAA) a los alumnos(as) que estuviesen en el 15% superior de su curso. La experiencia fue evaluada y mostró que los estudiantes bonificados no sólo no rendían menos, sino que desertaban y repetían menos. Pese a lo anterior, al instalarse la PSU, el Consejo de Rectores obligó a la USACH a terminar con la bonificación.

En la misma línea puede recordarse que la Cámara de Diputados aprobó en 1997 una ley para cambiar el AFI haciendo que el 50% vaya, como ahora, a las universidades que captan a los mejores puntajes de la prueba de ingreso y el otro 50% vaya a las que captan a los alumnos con mejores notas de educación media. La iniciativa va a cumplir diez años sin avanzar más.

*- Dar una mayor ponderación a las notas.*

Las ventajas de dar más importancia a las notas que se obtienen en la educación media para el ingreso a la educación superior son claras. Además de ser una vía a través de la cual se puede mejorar mucho el nivel de equidad del sistema de admisión, es la forma más simple y directa de alinear los requisitos de ingreso a la universidad con el trabajo escolar de la educación media.

Al examinar, con el apoyo de las distinciones anteriores, los resultados de los alumnos de distintos tipos de liceos en las pruebas estandarizadas (PAA, Simce, Timss) y las notas que obtienen en educación media, se puede anotar las siguientes constataciones.

A diferencia de las pruebas de ingreso que son muy dependientes del nivel socioeconómico y cultural de origen de los alumnos, las notas de educación media presentan una variación mucho menor entre los distintos tipos de colegios, ya que los docentes inevitablemente las ponen en relación con el trabajo que hacen con los alumnos que poseen. En un liceo en el que predominan alumnos con condiciones de entrada más débiles, dado que no asistieron en básica a una buena escuela y no tienen un ambiente familiar que compense esas debilidades, el profesor exigirá hipotéticamente menos, pero pondrá una buena nota a los que se destacan en ese grupo, esto es a los más talentosos y esforzados.

En consecuencia, al darle una mayor ponderación a las notas se estaría haciendo justicia al hecho de que el menor puntaje relativo de los buenos alumnos de los liceos con una población más pobre en las pruebas nacionales no significa menor talento, sino sólo un menor rendimiento debido a haber estudiado en condiciones más deprivadas y se estaría aumentando la posibilidad de esos alumnos de ingresar a la educación superior y de mostrar y desarrollar allí su talento<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Lo mismo vale también para los alumnos y alumnas provenientes de la educación media técnica-profesional. El Informe de la OECD (2004) sugiere que siguen esta modalidad los más talentosos y

Ahora bien, ¿qué mecanismo utilizar para ponderar las notas?

El problema para considerar las notas es que cada establecimiento, más aún cada profesor, las pone según un criterio distinto. Ahora bien, esta diferenciación que es natural, posee una característica ventajosa y otra problemática.

Consideramos normal e inevitable que las notas se refieran al rendimiento de los alumnos respecto a la materia que el profesor trató en clases y con relación al rendimiento del grupo concreto de alumnos que se está evaluando. Por tanto, no se puede esperar que dos alumnos que obtienen la misma nota, pero que estudiaron en colegios y con profesores distintos, sepan lo mismo. Este hecho no es problemático y es casi una ventaja de las notas, ya que ellas, por esta diversificación, contextualizan la evaluación con relación a las diferencias del currículum real (aquel que de hecho se trabajó en la sala de clases) y al contexto sociocultural del establecimiento y nos están entregando, siempre que podamos leerlas en contexto, una información preciosa acerca de cuáles son los y las estudiantes esforzados y con talento en cada uno de los colegios y liceos del país.

Lo problemático, no está tanto en que los mejores alumnos de uno u otro establecimiento no sepan lo mismo (porque no les enseñaron lo mismo), sino en que esos mejores alumnos en un colegio pueden tener un promedio 7.0 y en otro un 6.2 y que a su vez los peores alumnos pueden llegar a tener en un establecimiento una nota cercana a 6.0 y en otro cercana a 4.0.

¿Cómo homologar las notas? Se han propuesto algunas alternativas.

- a. Hacer valer el ordenamiento de los alumnos en su curso. Por ejemplo, considerando, como lo hace ahora la PSU, los promedios de notas tal como vienen de los colegios, pero dando un 5% más de puntaje a los alumnos cuyos promedios estén ubicados en el 15% superior de los promedios de su promoción en el colegio en que estudió. O tomando la distribución de las notas de cada establecimiento y transformarla en una distribución por quintiles o deciles, con lo cual no se asigna puntaje a la nota sino a la posición relativa de los grupos de estudiantes en su curso. Son dispositivos posibles de aplicar a todo el alumnado; su problema es que este mecanismo podría exacerbar la competencia entre los estudiantes de cada curso, con consecuencias indeseables en la convivencia y cooperación de los alumnos entre ellos.
- b. Como superación de las alternativas anteriores se sugiere estudiar un sistema de conversión de las notas a un puntaje nacional, que tenga en cuenta algún mecanismo de corrección de las notas de acuerdo a la dispersión y la distribución en que se dan en cada establecimiento, pero manteniéndolas como notas y no simplemente como “lugar” del alumno en su curso. Francisco Javier Gil ha propuesto que en lugar de tener una escala única para transformar las notas en puntaje NEM, se debieran crear escalas de transformación diferentes para los diferentes colegios. Una escala diferente para los egresados de colegios que tienen promedio de notas 5,3 y otra para los que tienen promedio 6,3, por ejemplo. Según la estimación de Gil no se requieren más de diez tablas diferentes y se podría elevar la ponderación de las notas a niveles internacionales, sin perjudicar a los alumnos de los colegios más exigentes. Una solución en esta línea sería la mejor, ya que mantiene las notas consideradas en su contexto y evita la competencia por estar por sobre mis compañeros en las notas, trasladando el incentivo a sacarse buenas notas.

Propuesta: Para el ingreso a las universidades que reciben fondos públicos (AFD), se propone como adecuada una ponderación que considere al menos en un 50% a las notas de media y en otro 50% a las pruebas de ingreso. Una medida así supone que este puntaje que es el que vale para otorgar el AFI (si se decide considerarlo) y que el criterio es seguido por todas las universidades implicadas.

---

esforzados entre los pobres, los que quedan sin embargo fuera de la universidad ya que este tipo de educación media no los prepara suficientemente para las pruebas de ingreso.

- *Sistema de cuotas.*

La experiencia internacional de sistema de cuotas se inicia en USA, en los 60; se trata de una política que busca superar la segregación racial y por género de la educación superior. En América Latina hay una propuesta actual en discusión en Brasil, que bajo la consigna "Diversidad en la Universidad" busca incorporar a las universidades públicas a exalumnos de educación pública (se propone una cuota de al menos un 50%) y a personas de raza negra.

En Chile: se podría pensar en un sistema de cuotas para exalumnos de los distintos tipos de educación en las universidades en las que haya aporte estatal y exista más demanda que oferta. Una ponderación posible podría ser la exigencia de que al menos un 50% de los alumnos provenga de educación gratuita, un 30% de establecimientos con financiamiento compartido y no más de un 20% pagada. Eventualmente se podría sobreponer a las cuotas anteriores, cuotas relativas el género en algunas carreras y la posibilidad de reservar cuotas para alumnos de regiones en las universidades de mayor prestigio nacional.

Un sistema de cuotas sería aplicable a las universidades que reciben recursos del estado (AFD) y a las privadas en la utilización del crédito con aval estatal.

Las ventajas del sistema de cuotas es ser una forma de regulación que corrige en forma rápida y con un control total de los resultados el problema que enfrenta. Adicionalmente en Chile tendría la ventaja de producir mayor mixtura social en la educación media, lo que redundaría sin duda en un mejoramiento de la calidad de los establecimientos gratuitos.

- *Sistema combinado: notas y cuotas.*

Existen en USA al menos dos experiencias que combinan los resultados de educación media con el concepto de cuotas. Las universidades públicas del Estado de Texas (EEUU), desde 1996 eximen de pruebas de ingreso a quienes finalizan su educación media en el 10% superior del colegio. En California se exige a quienes finalizan en 4% superior.

En Chile se realizaron tres investigaciones que examinan el "lugar relativo de los alumnos en su colegio de origen" como posible variable de selección universitaria. Esta variable se evalúa sobre el rendimiento de los estudiantes en las Universidades de Chile, Católica y de Santiago, basándose en los trabajos realizados para cada una de estas casas de estudio. De los análisis se obtiene evidencia a favor de los ranking en el colegio como predictor del rendimiento universitario, planteando así la interrogante de si las ponderaciones actuales para la selección universitaria están efectivamente capturando a los mejores talentos (Gallegos, Sebastián, Nicolás Grau y otros, 2005).

Se podría pensar en un 3% (4.800 alumnos; 1 de cada 9 de los que ingresan a universidades del Consejo de Rectores) que ingresan por su lugar en sus colegios de origen. La ventaja de este sistema, que puede considerarse un premio a los mejores alumnos (aproximadamente uno por curso) y combinarse con un sistema general de notas o de cuotas, es el aumento de la motivación y las expectativas que generaría en todos los liceos lo que resultaría en un gran aliciente a la calidad de la educación media.

### 3.2 Préstamos y subsidios.

Para avanzar en equidad el Gobierno diseñó un nuevo sistema de financiamiento para la educación superior (Ley 20.027 el día 11 de junio de 2005), que mantiene el Fondo de Crédito solidario destinado a las universidades tradicionales del país, mejorando su administración tanto en asignación como en recuperación de los créditos, y crea un nuevo sistema de crédito abierto a todos los estudiantes, también a los de instituciones

privadas. La iniciativa ha significado un gran aumento de los recursos destinados a ayudas estudiantiles (en el 2000, se destinaban 80.000 millones de pesos -de 2005- a ayudas estudiantiles; para el 2006 se asignaron 150.000 millones de pesos).

El nuevo sistema es sin duda más ventajoso, ya que posibilita el acceso de todos los alumnos del sistema al financiamiento estatal sin que los alumnos requieran un aval, lo que permite la participación de los más pobres.

Se mantiene con todo algunas limitaciones importantes (Ver Brunner y otros 2005). Entre ellas destacan dos: la exigencia de acreditación que deja fuera a los estudiantes de muchas instituciones técnicas que no han mostrado interés por acreditarse y las garantías a las entidades cuyos estudiantes acceden al crédito, ya que puede resultar en una motivación para no exigir.

Habría que seguir avanzando hasta llegar a un sistema único, el mismo para todas las instituciones tanto públicas como privadas (o tradicionales y más jóvenes). Manteniendo el criterio de asegurar la seriedad de las instituciones donde ingresan los alumnos que acceden al crédito (por ejemplo, conservando la exigencia de la acreditación) y los criterios de necesidad y mérito de los alumnos. También sería de interés revisar el tema de los aranceles de referencia, ya que si los alumnos más pobres aún teniendo el crédito pueden quedar fuera por la diferencia que se produce entre el precio real de las instituciones y el monto del crédito (Brunner y otros, 2005)

También podría incorporarse una mayor proporción de subsidios a carreras cortas (CFT), que posean convenios para continuidad de estudios en universidades (conforme a la propuesta que ha estado impulsando Chile Califica)

### 3.3 Propuestas relativas a la permanencia

Este es sin duda uno de los aspectos menos trabajado en Chile. Las experiencias son pocas y relativamente recientes<sup>12</sup>. La acción afirmativa que disminuye los impedimentos de ingreso a la educación superior son muy importantes, para muchos estudiantes serán suficientes, pero hay casos en los que se requiere “acciones afirmativas de desarrollo” para suplir carencias que vienen de antes (por la pobreza de la educación media, por ejemplo). El propósito de estas acciones es permitir una masificación que incorpore a la educación superior a los que tienen capacidad sin importar su NSE y simultáneamente evitar una caída en la calidad.

La experiencia internacional muestra que estas medidas requieren ser impulsadas (y financiadas) por la autoridad superior del sistema.

Es fundamental el apoyo al inicio para asegurar el dominio de competencias académicas necesarias para emprender la educación superior. Por ejemplo, en Brasil el Ministerio de Educación (MEC) está incentivando a entidades sin fines de lucro, de derecho público o privado, para que mantengan cursos preparatorios para el ingreso universitario orientados hacia grupos socialmente desfavorecidos. En otros países se ha optado por programas propedéuticos en los primeros años de universidad, para nivelar a los alumnos con deficiencias de la educación media.

Ayuda realizar una medición de las competencias académicas básicas de los alumnos que ingresan a primer año, de modo de poder entregar una información sobre el nivel de su curso a los docentes de los primeros años y organizar cursos remediales en ámbitos tales como: expresión escrita, matemática e inglés<sup>13</sup>.

Una respuesta más de fondo a la masificación deberá ir por la flexibilización curricular (Armanet, 2004). Se requiere sistemas que permitan mantener perfiles de salida exigentes, pero que permitan que los procesos se adapten según las características

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo, en este mismo Seminario la experiencia “Rüpi” de la UFRO para sus alumnos mapuches y las becas Padre Hurtado de la Universidad Católica de Chile, las que –además de la beca– poseen un dispositivo de acompañamiento a los becarios.

<sup>13</sup> La Universidad Alberto Hurtado ha iniciado desde 2004 esta práctica, pero todavía no hay antecedentes como para evaluar sus resultados.

individuales. Esto daría como resultado que distintos alumnos y alumnas podrían obtener lo mismos, con niveles semejantes de calidad, pero en tiempos y modos de obtenerlos distintos.

## Referencias.

- Armanet, P. (2004) *Formación universitaria europea. Un ejemplo para Chile*, Colección En Foco N° 9 Santiago de Chile, Expansiva
- Armanet, P. (2005) *Formación universitaria para el siglo XXI*. Colección En Foco N° 44 Santiago de Chile, Expansiva
- Armanet, Pilar (2004)
- Brunner, J.J. (2005) *Hacia una nueva política de Educación Superior*. Colección En Foco N° 45 Santiago de Chile, Expansiva
- Brunner, J.J. y otros (2005) *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez.  
[http://www.uai.cl/fset/index\\_temp.html?url=/p4\\_home/site/pags/20050121095042.html](http://www.uai.cl/fset/index_temp.html?url=/p4_home/site/pags/20050121095042.html)
- CIDE (2003) *IV Encuesta a Actores del Sistema Educativo*, Santiago de Chile
- Gallegos, Sebastián, Nicolás Grau y otros (2005) *Se Puede Mejorar el Sistema de Ingreso a las Universidades Chilenas? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile*. Editores: Francisco Meneses, Alvaro Parra, Luis Zenteno, Santiago 2005
- García-Huidobro, Editor (2004). *Políticas educativas y equidad*, Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, Fundación Ford, UNICEF, Santiago, Chile
- García-Huidobro, J.E. (2004) “La equidad en la educación superior en Chile. Consideraciones a partir del Informe de la OECD” En: *Revista Estudios Sociales*, N°114, semestre2 , CPU, Santiago.
- Gil, Francisco Javier (2005) “De la justicia en el acceso a las universidades”. En: *Foro*, septiembre, pp.7-10.
- OECD (2004) *Revisión de políticas nacionales de educación*, Chile
- PNUD (2005) *Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*, Santiago. (Ver tb. En [www.pnud.cl](http://www.pnud.cl) )