

# DESIGUALDAD EDUCATIVA EN CHILE

Juan Eduardo García-Huidobro

Cristián Bellei

## INDICE

PRESENTACIÓN .....	2
1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN CHILE. ....	4
1.A. Escolarización .....	4
1.B. Aprendizajes .....	7
Recuadro 1: “Segmentación social del sistema escolar: la educación en ‘ghettos’” .....	11
2. EVOLUCION DE LA DESIGUALDAD: ¿ESTAMOS MEJORANDO? .....	19
2. A. Escolarización .....	19
2.B. Aprendizajes .....	27
Cuarto grado: fin del primer ciclo. ....	29
Octavo grado: fin del segundo ciclo.....	32
Educación Media.....	34
Recuadro 2: “Herencia de la desigualdad: el peso del origen familiar en los resultados de aprendizaje” .....	36
3. CHILE ¿MÁS O MENOS DESIGUAL QUE OTROS PAÍSES? NI CASTAS HINDÚES NI SUEÑO AMERICANO .....	40
3.A. Escolarización .....	40
3.B. Aprendizaje.....	47
Recuadro 3: “La distribución social de las expectativas educacionales” .....	56
CONCLUSIONES .....	59
Índice de Tablas y Gráficos.....	63

Santiago, Julio 2003

Departamento de Educación

Universidad Alberto Hurtado

## PRESENTACIÓN

Desde el nacimiento de los ideales democráticos, propender hacia una educación universal e igualitaria ha sido una de las metas centrales de una sociedad que se quiere justa y realmente democrática. Hoy, dada la tecnificación y complejidad del funcionamiento de la sociedad, esta importancia se acrecienta, ya que es imposible pensar un ejercicio informado de la ciudadanía y un control popular de la tecnocracia sin que ese pueblo tenga niveles considerables de educación. Además esta meta se hace todavía más trascendente en un contexto donde se ha impuesto la utilización del mercado, como el instrumento de asignación de bienes tan determinantes en la calidad de vida de las personas como el salario, las prestaciones de salud, de previsión social entre otras. En Chile se ha entendido que quienes carecen de una educación suficiente y de calidad verán su situación muy desmedrada; así, hace más de una década se desarrolla una Reforma educativa que ha buscado “una educación de calidad para todos” y recientemente se ha promulgado la reforma constitucional que establece la educación gratuita y obligatoria de doce años que fue aprobada por unanimidad.

El presente texto quiere mirar la exigencia social de una educación igualitaria y examinar que distancia guarda el ideal, en el que todos parecemos estar de acuerdo, con la realidad que viven los chilenos y chilenas más pobres.

¿Cuál es el ideal?

La “educación” puede ser descrita como la institución social destinada a asegurar la producción o - si se quiere - la mantención y reproducción, de la sociedad. Las funciones que la educación debe cumplir para satisfacer este propósito son múltiples, sin embargo hay dos originarias que se relacionan directamente con dos condiciones de existencia de toda sociedad política: el establecimiento entre los miembros de la sociedad de una igualdad de base o de pertenencia y el establecimiento de un orden interno, lo que equivale a fundar una desigualdad entre los miembros de la sociedad bajo la forma de una jerarquía legítima<sup>1</sup>. En un lenguaje de educadores, se puede decir que el sistema educativo, como institución social, debe proveer a los miembros de la sociedad de una experiencia educativa originaria de “igualdad” y entregarles los conocimientos intelectuales y morales requeridos por todos para vivir en esa sociedad. Adicionalmente, a la educación también le compete educar a las élites. Son estas funciones las que la escuela debe cumplir de modo equitativo, pero las exigencias de justicia son distintas en cada caso.

En un extremo, la escuela actúa en el umbral de la sociedad proveyendo a todos sus miembros de los conocimientos y visiones necesarios para vivir en (esa) sociedad<sup>2</sup>. Se trata de las destrezas culturales de base que empíricamente corresponden a lo que los diversos países determinan como educación obligatoria; en Chile los recién estrenados doce años de escolaridad obligatoria. En el otro extremo, está el acceso – de unos pocos – a los más altos niveles de la formación y del conocimiento. En este caso no se trata de asegurar la igualdad, sino justificar la desigualdad y encontrar principios bajo los cuales esta selección sea justa.

Por tanto, la pregunta por lo que es justo / injusto en educación lleva al examen de las desigualdades educativas y a plantearse dos interrogantes fundamentales: ¿Cuál es el nivel de

---

<sup>1</sup> Sobre el punto ver DEROUET (1992), *École et justice*, Éd. Métailié, Paris, pp. 80-81.

<sup>2</sup> La escuela replica hoy lo que fueron en las sociedades primitivas los ritos de iniciación.

igualdad educativa que se debe exigir para la educación obligatoria? ¿Cuándo las desigualdades educativas que se pueden considerar justas en la educación especializada?

El concepto de educación común u obligatoria se funda en que ella provee el equipamiento cultural necesario e indispensable para vivir a cabalidad en esa sociedad. Se trata de una dotación educacional directamente relacionada con la ciudadanía, con la pertenencia social y con la posibilidad de poner una cota de base a la igual libertad de las personas en esa sociedad, por tanto parece congruente exigir a este nivel una igualdad de resultados educativos, entendida como el logro por parte de todos de un conjunto determinado de competencias<sup>3</sup>. Se trata de un criterio de equidad muy exigente, para el cual no basta que los niños y jóvenes asistan a las escuelas y progresen en ellas, sino que reivindica que todos logren un piso igual de aprendizajes. Se está lejos de cumplir esta exigencia hacia la cual hay que ir avanzando progresivamente a través de metas sucesivas. En el presente trabajo nos interesa fijar la situación actual y determinar cuánto nos falta para que el derecho democrático a una educación igualitaria en sus resultados sea una realidad en Chile. Intentaremos hacerlo respondiendo tres preguntas: ¿Cuál es la magnitud de la desigualdad educativa chilena a comienzos del siglo XXI en relación al acceso y al logro de aprendizajes? ¿Cuánto y con qué velocidad hemos avanzado? ¿La situación chilena es más o menos desigual que la de otros países?

La educación especializada ha sido tradicionalmente la educación superior. En este ámbito la justicia no postula la igualdad de resultados. Acá la norma no es la igualdad sino la desigualdad, en un doble sentido. Desigualdad de especializaciones, ya que los distintos grupos de estudiantes siguen “especializaciones” distintas y, además, desigualdad entre los estudiantes, ya que no se precisa que todos los jóvenes accedan a una especialidad y puesto que los que acceden a ellas lo hacen a profesiones (médicos, sociólogos, ingenieros, profesores, etc.) que poseen prestigios y jerarquías sociales diferenciadas. Acá es normal la selección y la pregunta es sobre ¿cuándo la selección es justa? Tradicionalmente se ha visto que esta selección es justa si cumple, al menos el principio de igualdad de oportunidades, que exige que el proceso de selección esté abierto a todos quienes cumplen las condiciones de entrada (para el caso: haber terminado la educación obligatoria) y que efectivamente seleccione a los mejores (para el caso: los más talentosos y esforzados). Si, por el contrario, la selección discrimina, por razones distintas a las anteriores, esa selección es injusta. Sin embargo, acá también sería necesario indagar si esa eventual injusticia es el reflejo, a este nivel, de las injusticias de la anterior educación obligatoria o si el proceso de selección mismo añade su particular cuota de discriminación.

Este trabajo se referirá sólo inicialmente al tema de la justicia de los mecanismos de selección a la educación superior y al respecto sólo acopiará algunos antecedentes para mostrar que de hecho esta selección reproduce las desigualdades de la educación obligatoria.

El escrito tampoco examinará si la educación chilena ofrece a los nuevos habitantes una experiencia primigenia de “igualdad” que sirva de base a la educación cívica y al sentido de justicia. En esta perspectiva sólo anotaremos algunos antecedentes sobre la fuerte segmentación del sistema educativo nacional.

---

<sup>3</sup> Evidentemente esto no excluye la posibilidad que algunos logren un mejor desempeño y superen ese nivel base en algunas competencias, pero sí excluye que alguien normalmente dotado finalice la escuela obligatoria sin el dominio de alguna de estas competencias básicas.

## 1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN CHILE.

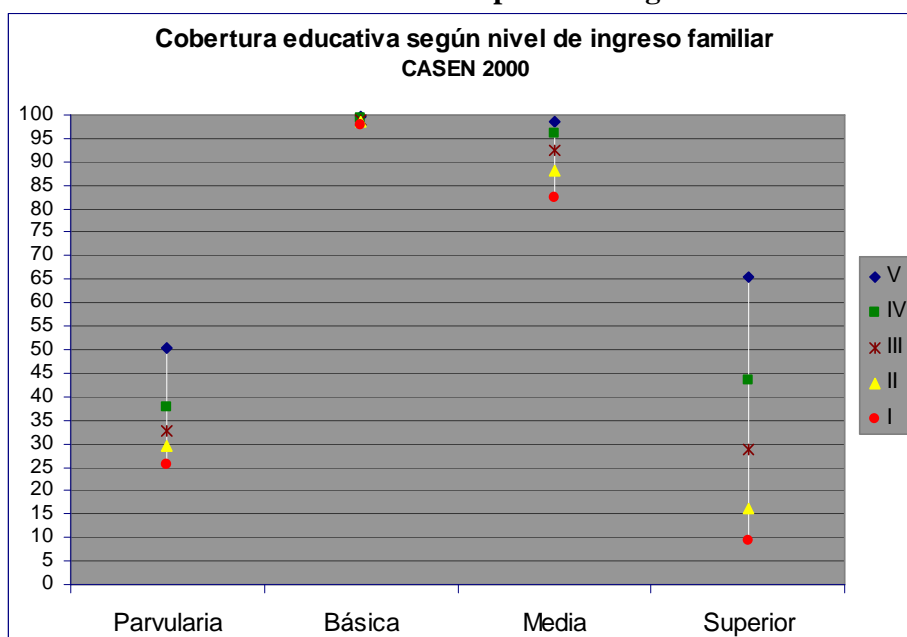
¿Cuál es la magnitud de la desigualdad educativa chilena a comienzos del siglo XXI? Concentrándonos en los aspectos medulares del derecho a la educación –acceso, egreso y aprendizaje–, intentaremos bosquejar el panorama actual de la desigual posición de las personas respecto a ella vinculada a su desigual posición en la jerarquía económica. Observaremos dos niveles: la escolarización, es decir, el grado de participación en el proceso educativo, y el aprendizaje, es decir, el nivel de aprovechamiento sustantivo de las oportunidades educativas. En ambos niveles será preciso distinguir dos dimensiones: la posición “relativa” de unas categorías socioeconómicas respecto a las otras, y la posición “absoluta” de cada uno respecto al estándar actualmente considerado “derecho universal”.

### 1.A. Escolarización

Como se observa en gráfico siguiente, el acceso de los niños y jóvenes provenientes de familias de diferentes niveles de ingreso a los distintos ciclos del sistema educativo, varía significativamente según el ciclo escolar de que se trate.

En la educación parvularia –0 a 5 años de edad– el acceso de todos los segmentos económicos es limitado, esto se debe a que este tramo etéreo incluye niños que tradicionalmente son criados en sus familias, salvo que sus madres se incorporen al mercado de trabajo (0 a 3 años), y un tramo etéreo en que las familias se encuentran más dispuestas a enviarlos al sistema escolar por razones educativas referidas al niño (4 y 5 años). Con todo, el indicador es revelador de ambas situaciones de desigualdad: oportunidades laborales de las mujeres y oportunidades de aprendizaje de los niños. El grupo de más altos ingresos se diferencia claramente del resto, llegando a duplicar su nivel de acceso respecto al más pobre: mientras la mitad de los niños del quintil V asisten a educación parvularia, sólo un cuarto de los niños del quintil I lo hacen.

**Gráfico 1 Cobertura por nivel ingreso.**



Fuente: Encuesta CASEN 2000

En la educación básica –niños de 6 a 13 años- el panorama es radicalmente diferente: el acceso es amplio en todos los grupos económicos, llegando a ser prácticamente universal para todos los quintiles de ingresos (sobre 97%). Su definición legal y social como un derecho universal ha tenido un fuerte impacto en la igualación de oportunidades de acceso a este ciclo escolar.

La educación media –jóvenes de 14 a 17 años- presenta una tercera situación: existe un acceso amplio para los jóvenes de todos los niveles de ingreso (sobre 80% de cobertura promedio en cada quintil de ingreso en todos), sin embargo persisten sin embargo importantes desigualdades entre ellos: mientras es prácticamente universal para los quintiles V y IV (sobre 95% de cobertura), entre un 15% y un 20% de los jóvenes de los quintiles I y II no se encuentra estudiando en este ciclo educativo. Legalmente la educación media forma parte de la enseñanza obligatoria sólo desde Mayo de 2003, sin embargo, desde hace un tiempo es considerada socialmente imprescindible, por lo que la persistencia de la desigualdad a este nivel expresa una situación de serio desmedro para los sectores más pobres.

Finalmente, la situación de la educación superior –jóvenes de 18 a 24 años- es también particular. Definida tradicionalmente como selectiva en base a méritos académicos, las desigualdades de cobertura expresan las diferencias de calidad de la educación escolar a la que acceden los distintos grupos sociales. Sin embargo, en las últimas dos décadas ha emergido una amplia oferta cuya selectividad ha estado basada más en la capacidad de pago de las familias que en la capacidad intelectual de los jóvenes. Esta combinación entre selectividad económica y académica (también ligada al origen social) explica las enormes desigualdades actuales en el acceso a la educación superior. La tabla siguiente muestra no sólo que acá se dan las mayores diferencias (55 puntos porcentuales entre los quintiles extremos), sino que objetivamente la definición del grado de expansión de este ciclo es distinta para al menos cuatro grupos: masiva para el quintil más rico (2 de cada 3 jóvenes asiste a ella), amplia para el siguiente quintil (casi 1 de cada 2 asiste), restringida para el quintil 3 (menos de 1 de cada 3 asiste) y de virtual exclusión para los dos quintiles más pobres (sólo 1 de cada 7 ó 1 de cada 10 asiste). Esta exclusión es signo inequívoco de injusticia, ya que es evidencia de una selección para la educación superior que es discriminatoria, ya que es impensable que el talento y el esfuerzo tengan en la sociedad una distribución tan desigual. A su vez esta injusticia es una pérdida para quienes la sufren que ven sus oportunidades individuales truncadas, pero es también un menoscabo para el país que no está aprovechando las mejores capacidades de todos los chilenos y chilenas.

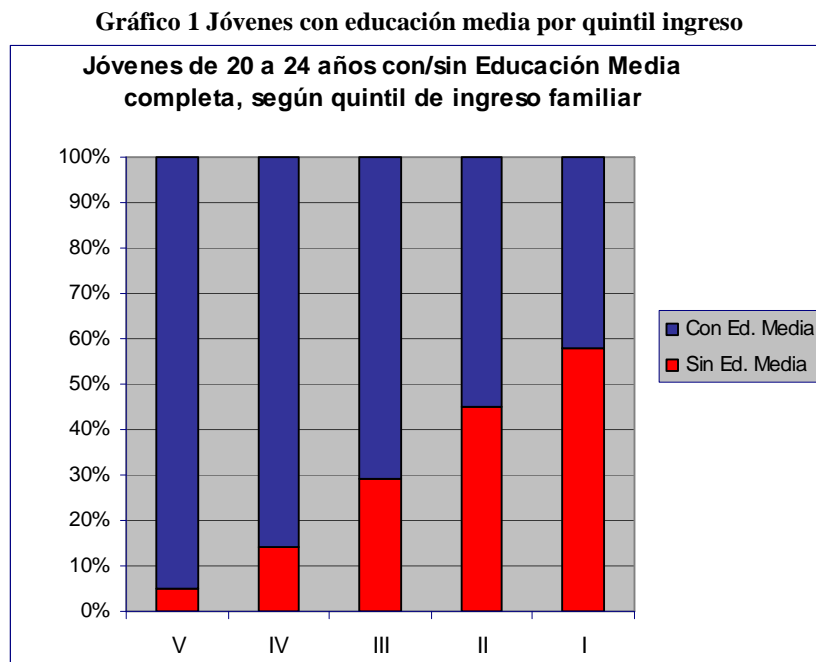
**Tabla 1 Cobertura diferentes niveles educativos, según quintil de ingresos, en porcentajes**

	PARVULARIA	BÁSICA	MEDIA	SUPERIOR
V	50,2	99,7	98,5	65,6
IV	37,6	99,3	96,1	43,5
III	32,7	98,9	92,4	28,9
II	29,6	98,6	88,0	16,2
I	25,5	97,7	82,3	9,4

Fuente: Encuesta CASEN 2000

Aunque, como hemos dicho, la educación legalmente obligatoria cubre actualmente sólo el nivel básico, interesa aplicar un criterio socialmente más significativo para determinar el “piso mínimo” que todos los ciudadanos debiesen alcanzar, independiente de su origen social y sus capacidades intelectuales. Existe relativo consenso en que actualmente dicho estándar es la educación media completa.

Como muestra el gráfico siguiente, pese a la continua expansión de este nivel de enseñanza en las últimas décadas, en el Chile actual persisten importantes desigualdades en cuanto a la proporción de jóvenes que efectivamente termina el ciclo escolar secundario. Esto debido a que altas tasas de cobertura como las indicadas en la tabla anterior, pueden no significar altos niveles de egreso, debido a la persistencia de importantes índices de deserción escolar como ha sido el caso de la educación media y superior chilena en los últimos años. Además es de notar que no se trata simplemente de la exclusión de los más pobres, sino de una verdadera jerarquización social que cruza al conjunto de la población. En efecto, mientras prácticamente todos los jóvenes del quintil más rico culminan la educación media (95%), en el quintil intermedio 1 de cada 3 no lo hace (30%) y en el más pobre la mayoría de los jóvenes quedó con su enseñanza escolar incompleta (casi 60%). En otras palabras, la exclusión de la enseñanza media completa es casi 12 veces superior para los jóvenes más pobres que para los más ricos. Esta es quizá la mayor desigualdad de nuestro sistema educativo en términos de escolarización<sup>4</sup>.



Fuente: Encuesta CASEN 2000

<sup>4</sup> Para un análisis de la evolución de la educación secundaria en Chile ver C.Bellei “Veinte años de políticas en Educación Media en Chile (1980–2000). En: *De la autoregulación del mercado al compromiso público*, UNESCO – IIPE 2002.

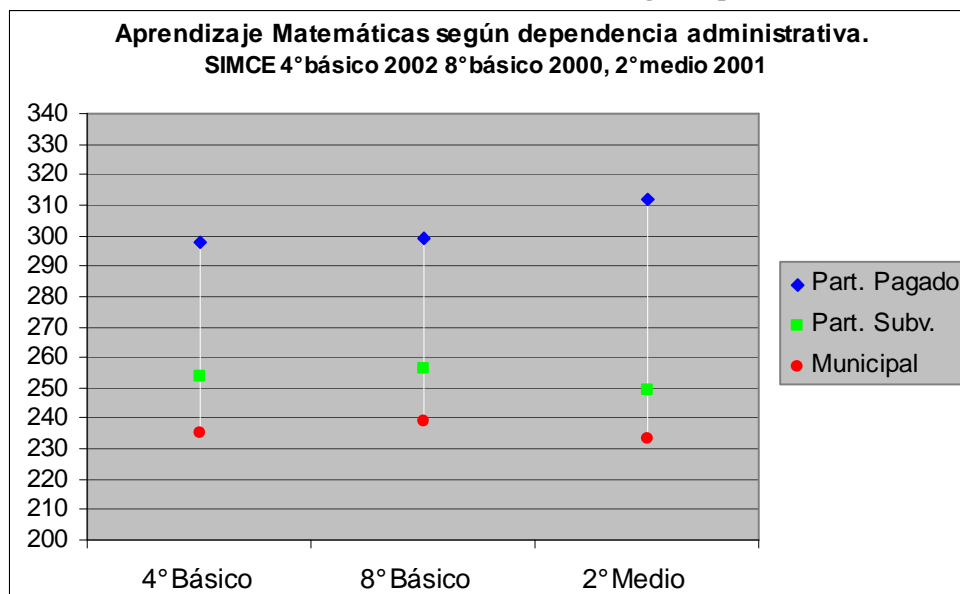
## 1.B. Aprendizajes

Dado que la fuerte estratificación social del sistema escolar chileno se identifica con las diferentes modalidades de dependencia administrativa de los establecimientos (ver recuadro 1 “Segmentación social del sistema escolar: la educación en ‘ghettos’”), es válido considerar éstas como una aproximación muy exacta de las diferencias sociales que habitan en la educación nacional. Ellas son las categorías más permanentes que el SIMCE utiliza para informar sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos.

El siguiente gráfico sintetiza la información más reciente disponible sobre cada uno de los grados escolares evaluados, en la asignatura de matemáticas (en lenguaje la relación es similar). La escala utilizada posiciona relativamente a unos y otros en una distribución estandarizada, con una media nacional de 250 puntos y una desviación estándar de 50.

Como se ve, la jerarquización de resultados sigue exactamente a la jerarquía socioeconómica de los alumnos expresada en la propiedad y financiamiento de los establecimientos. En todos los grados la situación es básicamente la misma: los colegios privados con subvención del estado (clase media y media-baja) se acercan al promedio nacional; los colegios municipales (clase baja y media-baja) se encuentran 10 a 15 puntos bajo la media nacional; y los colegios privados pagados totalmente por las familias (clase alta y media alta) se alejan 50 a 60 puntos por encima de la media nacional. Finalmente, la diferencia entre los colegios de elite y los de financiamiento público que ya es muy significativa en la enseñanza básica, se acrecienta en la educación media, así, por ejemplo, mientras en 4° básico los colegios privados pagados superan en 44 puntos a los privados subvencionados, en 2° medio la distancia aumenta a 63 puntos. Esta última constatación es grave y abre una pista de indagación que será necesario explorar con más precisión. Lo esperable es que haber cursado diez años de escuela compense las diferencias iniciales, debidas a condiciones socioeconómicas y de capital cultural, que los niños traen desde sus familias y no que las aumente. Al parecer, en Chile, probablemente debido a las grandes desigualdades entre el proceso educativo que viven los niños más ricos (de escuelas pagadas) y los más pobres (en escuelas gratuitas) el sistema escolar es incapaz de cultural.

Gráfico 2 SIMCE matemáticas 4to básico según dependencia



También es posible evaluar la capacidad del sistema escolar de llevar a los niños a determinados umbrales de conocimientos y capacidades intelectuales considerados el “piso mínimo” a que todos tienen derecho. El Simce de 4° básico 1999, identificó la fracción de alumnos que alcanza determinados niveles de desempeño en las asignaturas evaluadas<sup>5</sup>

En el caso de lenguaje, se determinó que a nivel nacional un 18,5% del total de alumnos de 4° básico no había alcanzado el nivel mínimo que se espera lograr (“nivel deficiente” en el gráfico), en otras palabras, 1 de cada 5 niños se encontraba excluido de los aprendizajes relevantes; en tanto un 31,3% sólo había alcanzado el “nivel básico” de aprendizajes, en el otro extremo, un 25% de los niños logró un “nivel intermedio” de desempeño y un 25,2%, un “nivel alto”. En matemáticas los resultados fueron considerablemente menos favorables, con un 32% de alumnos del total del país en nivel “deficiente”, es decir, 1 de cada 3 niños sin adquirir las competencias consideradas imprescindibles; un 31,3% sólo “básico”, un 25,2% en nivel “intermedio” y apenas un 11,5% en un nivel “alto” de desempeño<sup>6</sup>.

El gráfico siguiente muestra la distribución de los alumnos de cada tipo de establecimiento según los niveles de desempeño mencionados. En términos del acceso al umbral básico, las diferencias son muy significativas. En lenguaje, mientras en los colegios privados de elite sólo un 4% de los alumnos está bajo el estándar, en los privados con financiamiento público la cifra se eleva a un 15% y en los municipales a un 22%. En otras palabras, la incidencia de esta exclusión es en los sectores de elite 5 veces menor que en los colegios municipales. En el caso de matemáticas la exclusión y las desigualdades son mayores: en los colegios privados sin subvención un 8% de los alumnos (1 de cada 12) está bajo el nivel mínimo, en tanto en los privados con financiamiento público un 27% lo está (1 de cada 4) y en las escuelas municipales el 38% de los alumnos (1 de cada 3) se encuentra en esta situación<sup>7</sup>.

---

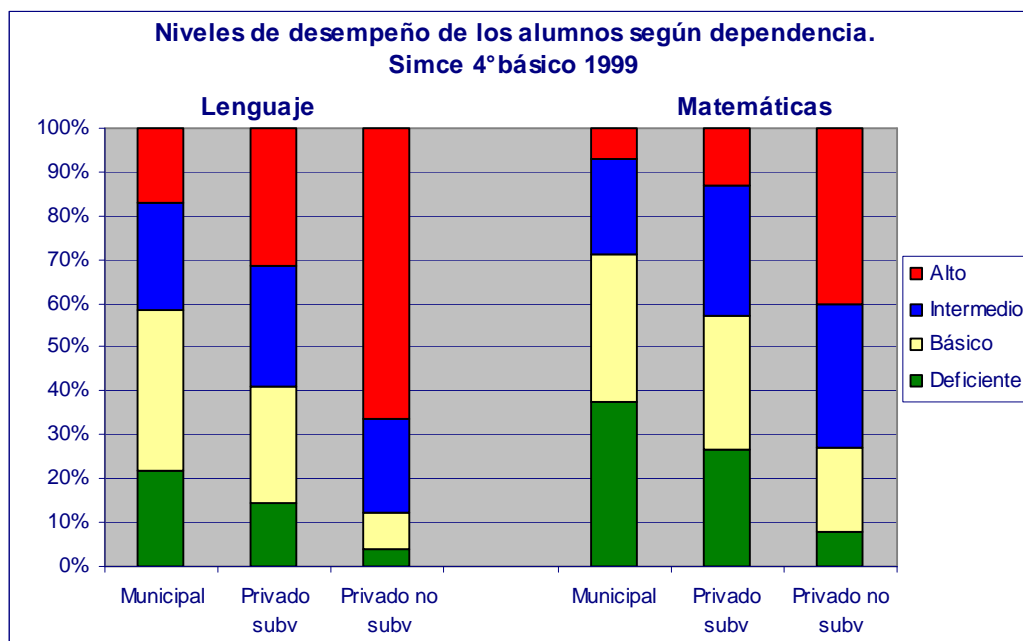
<sup>5</sup> La definición de cada “nivel de desempeño” es la siguiente. **Lenguaje** (comprensión lectora): i) **Alto**: el alumno alcanza una comprensión global del texto y puede inferir datos o intenciones que no están explícitos en ellos; ii) **Intermedio**: el alumno es capaz de seleccionar –de entre diferentes textos breves– el que contiene la información que se le ha solicitado, e identificar para qué usan determinadas palabras en el texto; iii) **Básico**: el alumno puede encontrar información explícita en un texto y distinguir entre diferentes tipos de textos (p.e. cuento, poesía, noticia, instructivo, aviso); iv) **Deficiente**: el alumno no demuestra un dominio completo y estable de las destrezas del nivel básico (aunque puede saber leer). **Matemáticas**: i) **Alto**: el alumno es capaz de resolver problemas que involucran multiplicación o división, calcular resultados parciales para llegar a una solución global de los problemas planteados. Además puede resolver problemas que requieren fraccionamiento de unidades y calcular intervalos de tiempo; ii) **Intermedio**: el alumno reconoce cuerpos geométricos y puede resolver problemas cotidianos que impliquen sumar o restar. También son capaces de calcular multiplicaciones y divisiones con multiplicador y divisor de una cifra, y usar regla graduada en centímetros para medir longitudes; iii) **Básico**: el alumno puede reconocer figuras geométricas básicas, además de leer y descomponer números de cuatro cifras. También puede comparar longitudes y distancias en planos sencillos; iv) **Deficiente**: el alumno no demuestra un dominio completo y estable de las destrezas del nivel básico (aunque puede tener habilidades numéricas, nociones de geometría y ubicación espacial). *Prueba Simce 1999 cuartos básicos. Resultados*, Ministerio de Educación 2000.

<sup>6</sup> Para 2002 estos resultados variaron marginalmente: en Lenguaje: deficiente 19%, básico 30%, medio 23%, alto 28%; en Matemáticas: deficiente 35%, básico 29%, medio 24%, alto 12%. Conservamos la referencia a 1999 por cuanto ésta es la “línea base” establecida y se encuentra diferenciada por dependencia de los colegios.

<sup>7</sup> No es el tema acá, pero es imposible no dejar consignado que el que en los colegios de elite existe, ya en 4to. Básico estos niveles de desempeño deficiente muestra un problema grave de calidad de la educación, sobretudo en matemática.



**Gráfico 3 Niveles desempeño SIMCE 4to básico según dependencia**



Fuente: Ministerio de Educación, SIMCE 1999.

El estudio *International Adult Literacy Survey*, realizado por la OECD entre 1994 y 1998 (OECD, 2000), y en el que Chile participó, cumplió un triple objetivo: i) renovar el concepto de alfabetización actualizándolo según las demandas del mundo contemporáneo, ii) evaluar las capacidades reales del conjunto de la población de cada país, permitiendo diferenciar a las personas según su edad, nivel educacional y tipo de ocupación, entre otras; y iii) definir dominios relevantes de la capacidad lectora de la población y niveles de desempeño al interior de cada uno, permitiendo la comparación internacional de poblaciones de tan diferentes características, generando así un marco de referencia adecuado para ubicar la situación de cada país.

Esta investigación permite conocer la situación de la población adulta respecto al acceso a un umbral “mínimo” (aunque exigente) de habilidades intelectuales relevantes en esta época para las oportunidades de las personas y los países conforme la economía transita hacia la “era de la información”. Se evaluó la capacidad de lectura compleja de la población entre 16 y 65 años. Estas capacidades, que incluían lectura de prosa, documentos e información cuantitativa. En cada uno de los tres dominios se establecieron 5 niveles de competencia: el nivel 1 representa un rango de capacidad claramente insuficiente para las demandas de la sociedad contemporánea (no es sinónimo de analfabetismo en el sentido clásico, pero significa que las personas, aunque leen, lo hacen con un nivel mínimo de comprensión); el nivel 2 supone poseer una capacidad muy básica de lectura; recién el nivel 3 significa contar consistentemente con las capacidades requeridas para desempeñarse eficazmente en el complejo mercado laboral actual; finalmente los niveles 4 y 5 representan estadios avanzados de la capacidad lectora en ese dominio.

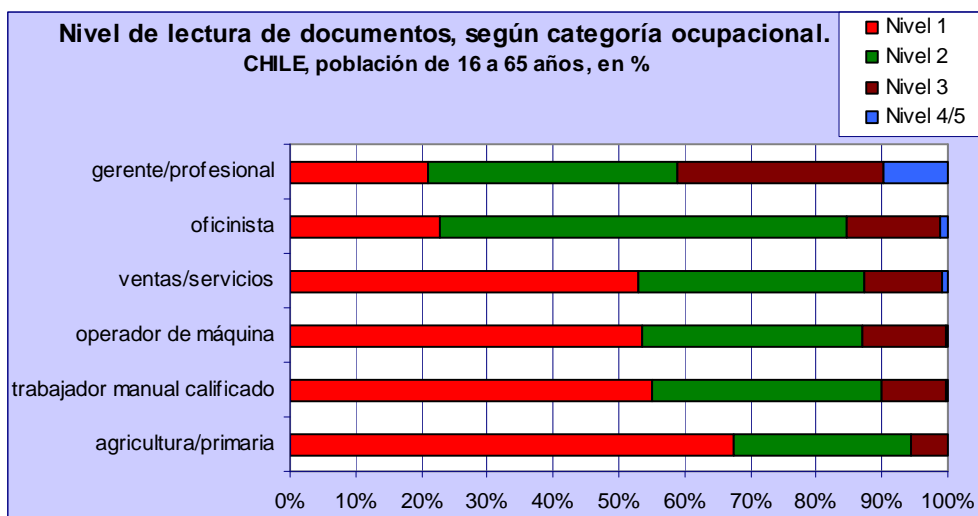
En términos generales, los resultados de Chile son similares en los 3 dominios de lectura, en cuanto a la distribución de la población en los diferentes niveles de desempeño. En el caso del dominio “lectura de documentos”, por ejemplo, se determinó que un 52% de la población adulta se encuentra en el nivel 1, que consideraremos acá como la situación de “exclusión” de los aprendizajes relevantes (un 35% se ubicó en el nivel 2, un 12% en el nivel 3 y sólo un 2% en los niveles 4 y 5 combinados). Es decir, la mitad de la población nacional no cuenta con las herramientas básicas de alfabetización del siglo XXI y sólo el 14% de la población estaría en condiciones de lograr un desempeño aceptable para las exigencias actuales.

Si se observa la distribución de la población en este mismo indicador, según la categoría ocupacional en que se desempeña, es posible tener una visión de la desigualdad educativa en la población adulta vinculada con la estructura económica<sup>8</sup>. El gráfico siguiente muestra para cada categoría ocupacional, la distribución de la población según su nivel de desempeño en la lectura de documentos. Entre quienes trabajan en labores de ventas y servicios, operadores de máquinas y como trabajadores manuales calificados, la incidencia de esta “exclusión” educativa (nivel 1 de desempeño lector) es cercana al promedio nacional: poco más de la mitad de las personas. Por otro lado, entre quienes son gerentes o profesionales, o son oficinistas (trabajos todos que requieren un mayor nivel de escolaridad), la proporción de personas en el nivel más bajo de capacidad lectora es mucho menor: cercana a una quinta parte. En el otro extremo, entre los trabajadores agrícolas y en general del sector primario, 2 de cada 3 no posee las herramientas intelectuales consideradas básicas. Es decir, el acceso a este umbral básico de capacidades lectoras se asocia directamente con la jerarquía –ingresos, prestigio y calificación- del mercado ocupacional, siendo 3 veces mayor la exclusión entre las categorías extremas consideradas (sector primario versus profesionales).

#### **Gráfico 4 Nivel lectura según categoría ocupacional**

---

<sup>8</sup> Las relaciones entre la y estructura laboral son muy complejas: la categoría ocupacional a que se pertenece es un producto del capital social que se posee (incluyendo el origen familiar), el capital educativo (fuertemente vinculado también al origen familiar) y el desempeño personal; a su vez, las capacidades intelectuales son primariamente una “causa” de la ocupación a que se accede (por la vía del capital educativo y el desempeño personal), pero posteriormente son también un “efecto” determinado por el tipo de labor que se desempeña y las oportunidades de capacitación que se tienen. Para un análisis de este tema referido a la investigación citada, ver OECD 2000, *Literacy in the Information Age*; para una profundización en el caso chileno ver Bravo y Contreras, *Competencias básicas de la Población Adulta*, UCH, Santiago 2001.



Fuente: Literacy in the Information Age, OECD 2000.

### Recuadro 1: “Segmentación social del sistema escolar: la educación en ‘ghettos’”

En Chile existen tres tipos de “dependencia administrativa” de las escuelas y liceos, cada una de ellas asociada a reglas de financiamiento público/privado y “mercados” sociales diferentes:

- i) Municipales: cuyo origen son los antiguos establecimientos de educación fiscal traspasados a los municipios en la primera mitad de la década de los 80. Constituyen el sistema de educación pública tanto en su propiedad y administración (basado en las municipalidades del territorio en que se encuentran), como en su financiamiento (exclusivamente estatal, principalmente bajo la modalidad de una subvención mensual por alumno, pero adicionalmente por la vía de fondos de inversión regional). Asisten a ellas el 53% de los alumnos del país.
- ii) Particulares subvencionadas: se reúnen bajo esta denominación escuelas privadas de vieja data (principalmente ligadas a congregaciones religiosas y a fundaciones sociales sin fines de lucro) y escuelas privadas surgidas en las últimas dos décadas que son propiedad de particulares. Tienen en común su carácter mixto: siendo de propiedad privada, reciben recursos públicos vía subvención escolar de la misma forma y bajo las mismas condiciones que las escuelas municipales. Adicionalmente la inmensa mayoría de estas escuelas se han acogido a la modalidad de financiamiento compartido y cobran a las familias; además muchas de ellas reciben aportes de empresas privadas vía Ley de donaciones<sup>9</sup>. Asisten a ellas el 38% de los alumnos del país.

<sup>9</sup> Esta Ley permite a las empresas descontar de impuestos el 50% del monto de las donaciones educacionales.

iii)Particulares pagados: constituyen el segmento de elite del sistema escolar. Todos estos colegios son de propiedad privada y su financiamiento es exclusivamente privados, siendo pagados completamente por las familias. Muchos de estos establecimientos pertenecen a congregaciones religiosas y a grupos de colonia Asiste a ellos el 9% de los alumnos del país.

Los diferentes tipos de escuelas se asocian con diferentes poblaciones socioeconómicas. Las escuelas particular pagadas, por sus altos costos asumidos completamente por las familias, educan casi exclusivamente a alumnos del segmento de mayores ingresos del país. Las escuelas particulares subvencionadas, no obstante recibir recursos públicos, no están obligadas a dar matrícula a todos quienes lo soliciten, por lo que tienden a seleccionar a los alumnos; adicionalmente el sistema de financiamiento compartido fija un pago obligatorio mensual y, por tanto, su monto es también un mecanismo de selección y de distribución de la matrícula en ellas según las distintas capacidades de pago de las familias. Su matrícula tiende a ser de niveles de ingreso medio y medio-bajo. La composición social de su alumnado, tomado globalmente, es más heterogénea que las otras dos dependencias, sin embargo considerado por establecimiento se tiende a distribuir según los distintos precios de los colegios. Finalmente, las escuelas municipales están obligadas a recibir a todos los alumnos, incluyendo por una parte a los más pobres que no pueden acceder a los otros dos grupos y a los niños y niñas con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben, además son muy mayoritarias en las zonas rurales. Por lo tanto, sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo.

La siguiente tabla, elaborada sobre la base de los alumnos de 8° año básico de 2001, muestra claramente lo dicho. Los grupos socioeconómicos fueron contruídos considerando el ingreso familiar y el nivel educacional de los padres.

**Tabla 2 Distribución de la matrícula por grupo socioeconómico según dependencia**

Grupo Socioeconómico	Municipal		<u>Dependencia</u> Particular		Particular Pagado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo	32.939	32%	11.509	13%			44.448	21%
Medio-Bajo	54.301	53%	40.847	47%			95.148	46%
Medio	14.804	15%	28.866	33%	281	1%	43.951	21%
Medio-Alto	306	0%	5.232	6%	7.980	41%	13.518	7%
Alto			77	10%	11.264	58%	11.341	5%
<b>Total</b>	<b>102.350</b>	<b>100%</b>	<b>86.531</b>	<b>100%</b>	<b>19.525</b>	<b>100%</b>	<b>208.406</b>	<b>100%</b>

Fuente: Ministerio de Educación, SIMCE 2001.

El sistema escolar chileno es entonces fuertemente estratificado socialmente. Lamentablemente, este rasgo lejos de estar mejorando se ha acentuado lenta pero sistemáticamente en los últimos años, producto de la aplicación permanente y a gran escala de los procesos de selección antes referidos, así como de una cierta preferencia de las familias de clase media por las escuelas particulares subvencionadas. Este proceso no ha afectado a todas las dependencias por igual, sino que ha sido más decisivo en las escuelas particulares, tal como muestra el cuadro siguiente. La composición social de las escuelas municipales no ha cambiado significativamente desde 1990 a la fecha: la modificación más significativa es la relativa pérdida de importancia de los alumnos de los dos quintiles de mayores ingresos, quienes pasan de representar un 18% de su matrícula en

1990 a ser un 14% en 2000. En las escuelas particular subvencionadas tampoco se producen grandes variaciones en este aspecto, siendo la más significativa la relativa pérdida de preponderancia de los alumnos del quintil más pobre, quienes representaban un 24% de la matrícula de estas escuelas en 1990, reduciéndose en 2000 a un 19%. Son las escuelas particular pagadas las que experimentan los cambios más marcados, en ellas los alumnos provenientes de familias de los dos quintiles más pobres disminuyen drásticamente su participación: mientras en 1990 eran un 21% de su matrícula, en 2000 habían disminuído hasta ser sólo un 10% del total.

**Tabla 3 Distribución de la matrícula de cada dependencia administrativa, según quintil de ingreso familiar, 1990-2000**

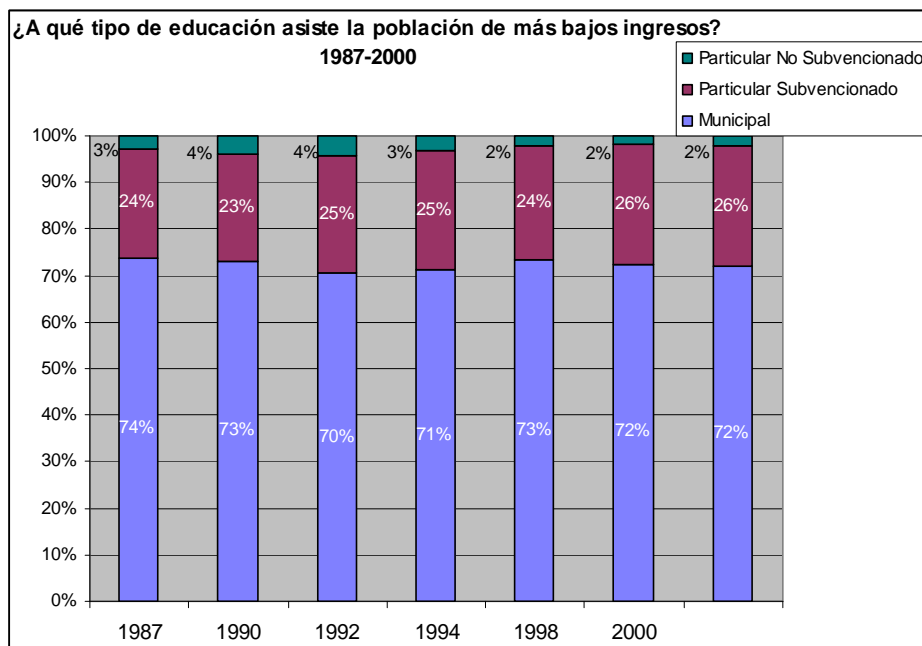
<i>Municipal</i>	1990	1992	1994	1996	1998	2000
I	38%	38%	39%	38%	39%	40%
II	27%	27%	27%	28%	27%	28%
III	18%	18%	18%	18%	18%	18%
IV	12%	11%	12%	12%	12%	10%
V	6%	6%	5%	4%	4%	4%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Particular subvencionado</i>	1990	1992	1994	1996	1998	2000
I	24%	24%	23%	21%	19%	19%
II	23%	22%	22%	23%	23%	22%
III	22%	22%	22%	21%	21%	24%
IV	18%	19%	20%	22%	22%	21%
V	12%	12%	13%	12%	15%	14%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Particular pagado</i>	1990	1992	1994	1996	1998	2000
I	11%	10%	7%	6%	3%	4%
II	10%	11%	8%	9%	6%	6%
III	13%	10%	12%	11%	12%	13%
IV	16%	19%	18%	19%	24%	22%
V	51%	51%	55%	55%	56%	54%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: CASEN 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

En síntesis, una estructura ya segmentada ha continuado especializándose en la separación de los niños de diferente origen social. Este efecto, en tanto relaciones de mercado introducidas al mundo de la educación, han importado un cambio más significativo para los niños de familias de altos ingresos que aquellos de ingresos bajos.

Visto desde la perspectiva de los alumnos provenientes de las familias del quintil más pobre - como muestra el gráfico siguiente- éstos no han modificado sustancialmente su destino escolar: 3 de cada 4 estudiaba en 1987 y estudia en 2000 en escuelas municipales, mientras 1 de cada 4 lo hace en escuelas particular subvencionadas, siendo casi inexistentes (3% a 2%) quienes van a escuelas particular pagadas.

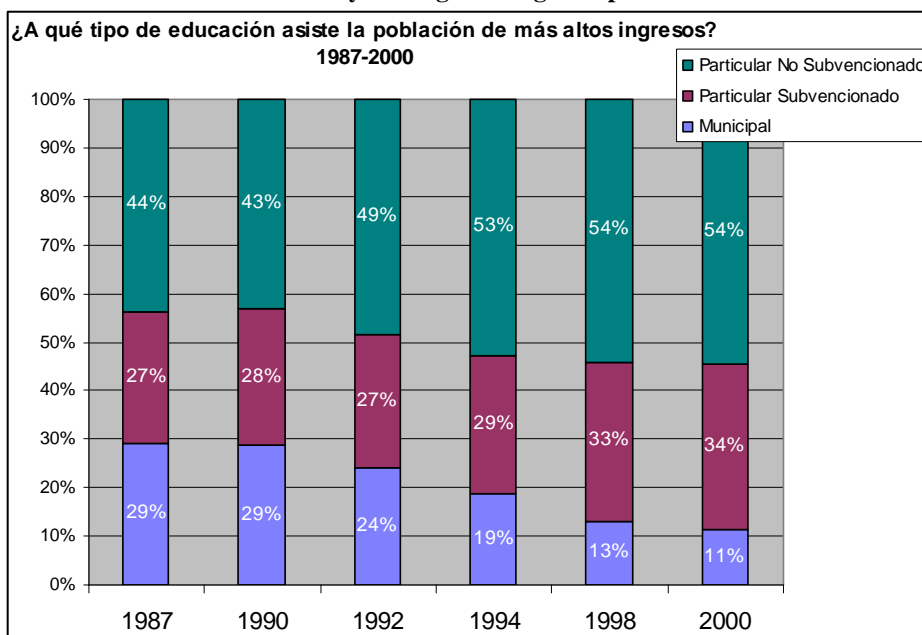
**Gráfico 5 Matrícula según nivel de ingreso y dependencia administrativa**



Fuente: CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

En cambio, si se considera el destino escolar de los alumnos de familias del quintil más rico, estos han experimentado una virtual “fuga” desde las escuelas municipales: si en 1987 un 29% de ellos asistía a estas escuelas, en 2000 lo hace sólo un 11%. En tanto, las otras dos dependencias administrativas han aumentado su participación en este segmento de ingresos.

**Gráfico 6 Matrícula de mayores ingresos según dependencia administrativa**



Fuente: CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

La situación de los sectores intermedios se puede ilustrar a partir de la evolución del financiamiento compartido.

El progresivo crecimiento del financiamiento compartido entre 1993 y 2001 ha dado lugar a un cambio estructural del sistema educacional chileno. En 1993 la matrícula de financiamiento compartido era sólo un 5,1% de la matrícula total, siendo esta modalidad de financiamiento casi un apéndice de la educación pagada, hoy el 67% de los alumnos particular subvencionados asisten a establecimientos con financiamiento compartido con lo cual se ha producido la existencia dentro del sistema de tres modalidades de financiamiento y claramente diferenciadas : la educación pagada con un 9% de la matrícula, la de financiamiento compartido con un 26% del alumnado nacional, y la educación gratuita, tanto municipal como particular subvencionada, que era el 86% hasta 1993 y que ahora es de un 65%.

Los ingresos de dinero al sistema han crecido en forma importante y constante entre 1993 y 2001: de 4.387 millones a 97.729 millones, lo que es congruente con el aumento de la matrícula, pero que expresa también un fuerte aumento del cobro mensual por alumno que más que se triplicó pasando en el período 1993-2001 de un promedio, para el caso de los particulares subvencionados, de \$2.564 a \$9.208; ingreso que se usa muy mayoritariamente en los hijos de las familias que lo aportan, el monto total de descuentos a las subvenciones es de sólo un 5,8%.

En el sector municipal el sistema de financiamiento compartido sólo puede aplicarse a la enseñanza media y un 24% de la matrícula municipal de este nivel está empleando este sistema. Si bien los establecimientos municipales cobran menos que los particulares, su incorporación al sistema significa que a nivel medio la oferta de educación gratuita es sensiblemente menor que en básica, lo que pone un problema a la pretensión de una educación media obligatoria.

**Tabla: Progresión de financiamiento compartido**

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Establecimientos</b>									
- Particular S.	232	857	998	1.090	1.199	1.292	1.334	1.426	1.541
- Municipales	0	28	54	62	76	95	99	104	105
- Total	<b>232</b>	<b>885</b>	<b>1.052</b>	<b>1.152</b>	<b>1.275</b>	<b>1,392</b>	<b>1,433</b>	<b>1.530</b>	<b>1.642</b>
<b>Matrícula</b>									
- Particular S.	142.732	516.474	632.326	696.974	758.832	819.594	852.535	881.734	978.531
- Municipal	0	17.787	40.008	48.315	63.536	103.494	89.399	93.273	96.316
- Total	<b>142.732</b>	<b>534.261</b>	<b>672.334</b>	<b>745.289</b>	<b>822.368</b>	<b>923.088</b>	<b>941.934</b>	<b>975.007</b>	<b>1.074.847</b>
<b>% Matrícula:</b>									
- Particular S.	<b>14%</b>	<b>53%</b>	<b>60%</b>	<b>64%</b>	<b>65%</b>	<b>69%</b>	<b>68%</b>	<b>68%</b>	<b>67%</b>
- Media Mun.						<b>32%</b>	<b>23%</b>	<b>24%</b>	<b>24%</b>
<b>Cobro mensual:</b>									
- Particular S.	2.564	2.525	3.182	4.028	5.090	5.971	7.095	8.127	9.208
- Municipal	0	1.036	1.054	1.156	1.284	1.208	1.805	1.840	1.882
<b>Ingresos anuales</b>									
- Particular S.	4.387	15.652	24.147	33.690	46.349	58.728	72.580	80.408	95.782
- Municipal	0	221	506	670	979	1.500	1.787	1.844	1.947
- Total	<b>4.387</b>	<b>15.873</b>	<b>24.653</b>	<b>34.360</b>	<b>46.328</b>	<b>60.228</b>	<b>74.367</b>	<b>82.252</b>	<b>97.729</b>
<b>Descuento</b>									
- Particular S.									
Mill.\$	146,22	33,59	56,06	95,47	171,52	282,84	397,84	459,81	611,31
% de ingreso	<b>40,0%</b>	<b>2,6%</b>	<b>2,8%</b>	<b>3,4%</b>	<b>4,4%</b>	<b>5,8%</b>	<b>6,0%</b>	<b>6,9%</b>	<b>7,7%</b>
- Municipal									
Mill.\$	0	0,1	0,09	0	0,04	0,13	0,08	0,38	0,38
% de	<b>0,0%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,1%</b>	<b>0,1%</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>

Fuente: Información del Departamento de Administración General, del Mineduc (2003)

El financiamiento compartido está generando una geografía educacional estratificada., en la que cada segmento socioeconómico tiene una escuela distinta acorde con su capacidad de pago, abajo, en la capa más pobre de la sociedad seguirían existiendo escuelas totalmente gratuitas para los sectores que, dada su pobreza, no pueden aportar nada; en el otro extremo escuelas, de distintos precios, totalmente pagadas por sus usuarios. En el medio el financiamiento compartido con distintos precios según la capacidad de pago de sus usuarios. La tabla siguiente nos muestra los niveles de cobro del financiamiento compartido. Hay un 75% de la matrícula que paga menos de \$15.000, siendo la categoría más numerosa la que paga entre cinco y diez mil pesos, sobre eso un 26% que paga más de \$15.000, matrícula que se distribuye en siete categorías.



**Tabla: Financiamiento Compartido: cobros por alumnos según tramos**

TRAMOS COBROS MENSUALES  PROMEDIOS POR ALUMNOS	Sector Particular			Sector Municipal		
	N° Establ.	Matrícula	%Matric	N° Establ.	Matrícula	%Matric
Entre 00.000 y 05.000 pesos	385	223.744	23%	101	100.491	96%
Entre 05.001 y 10.000 pesos	496	319.191	33%	6	3.241	3%
Entre 10.001 y 15.000 pesos	317	186.836	19%	3	1.197	1%
Entre 15.001 y 20.000 pesos	179	102.584	10%			
Entre 20.001 y 25.000 pesos	118	64.822	7%			
Entre 25.001 y 30.000 pesos	69	34.905	4%			
Entre 30.001 y 35.000 pesos	42	19.046	2%			
Entre 35.001 y 40.000 pesos	30	15.113	2%			
Entre 40.001 y 45.000 pesos	20	9.360	1%			
Entre 45.000 y mas pesos	7	2.930	0%			
<b>TOTALES</b>	<b>1.663</b>	<b>978.531</b>	<b>100%</b>	<b>110</b>	<b>104.929</b>	<b>100%</b>

Fuente: Información del Departamento de Administración General, del Mineduc (2003)

Es muy importante aclarar que no existen estudios que respalden la tesis (muchas veces sostenida por los dueños de colegios) de que las familias que envían a sus hijos a escuelas municipales o particulares subvencionadas posean características distintivas, que no sean las ligadas a sus diferentes condiciones socioeconómicas: las familias de ambos tipos de escuelas valoran de igual modo la educación, se sienten igual de comprometidas con la educación sus hijos, participan y apoyan en la misma medida a sus escuelas, etc <sup>10</sup>. No se puede decir lo mismo de los alumnos. Existe fundada evidencia de que las escuelas particulares (por sus procedimientos de selección – pruebas de conocimientos y test psicológicos- y expulsión de alumnos –exigencia de rendimiento mínimo, sanciones disciplinarias drásticas), se proveen de los estudiantes más capaces entre sus pares, y evitan los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta<sup>11</sup>.

Por otra parte, las escuelas totalmente gratuitas para pobres son fácilmente estigmatizadas como escuelas con problemas. Los profesores que en ellas enseñan corren el riesgo de trabajar con muy pocas expectativas de logro respecto a sus alumno; lo que cierra una cadena de desesperanza que termina en niños que no aprenden y poseen poca autoestima.

Las escuelas y liceos son comunidades de aprendizaje. Allí se aprende de los docentes, pero también de los compañeros y compañeras. Como se sabe, el clima cultural del aula y la escuela en general, son un recurso importante en la formación de los niños, tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo de habilidades sociales. Este aprendizaje recíproco se

<sup>10</sup> Ver por ejemplo: Varun Gauri, *¿Existen diferencias entre padres de alumnos en colegios municipales y particulares?*, Princeton University / ILADES, 1994.

<sup>11</sup> Ver por ejemplo Martin Carnoy y P. McEwan, *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico*, Stanford University, 1998; y Varun Gauri, *School Choice in Chile*, University of Pittsburgh Press 1998.

empobrece mucho cuando crece homogeneidad y la estratificación y, por el contrario, es más rico cuando en las escuelas se encuentra niños y niñas que provienen de grupos sociales con capitales culturales distintos: unos más cercanos a la cultura letrada de las escuelas, otros aportando desde su experiencia cotidiana más cercana al mundo del trabajo. Un sistema escolar tan segmentado como el chileno, priva a parte importante de los niños del beneficio de este “efecto del grupo de pares”, privación que perjudica mayormente a los niños que asisten a escuelas con una menor concentración de capital cultural<sup>12</sup>..

Además, es fácil imaginar las consecuencias sociales de este panorama escolar: las escuelas chilenas son incapaces de hacer participar en su vida escolar cotidiana de una experiencia de un país plural, diferenciado y entregan, por tanto, una imagen distorsionada de la realidad.

---

<sup>12</sup> Sobre el “efecto pares” Ver: Patrick McEwan “Peer effects in student achievement: evidence from Chile”, en *Economics of Education Review*, 2002; Caroline M. Hoxby, *Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation*, NBER Working Paper 7867, 2000; Vincent Vandenberghe “Educational Equity. Social interactions might matter”, en *In pursuit of equity in education*, W.Hutmacher et al Eds., Kluber Academic Publishers 2001.

## **2. EVOLUCION DE LA DESIGUALDAD: ¿ESTAMOS MEJORANDO?**

Importa observar si este panorama actual de desigualdad se compara positiva o negativamente con el pasado lejano -¿fue Chile un país más igualitario en materia educacional en las generaciones anteriores?- y con el pasado reciente -¿la Reforma Educacional ha mejorado la igualdad educativa en el país?. Mantendremos los mismos niveles de análisis –escolarización y aprendizajes-, pero debe tenerse presente que no siempre existe información histórica sobre cada indicador. Con todo, creemos que es posible sacar conclusiones relativamente sólidas basadas en la información disponible.

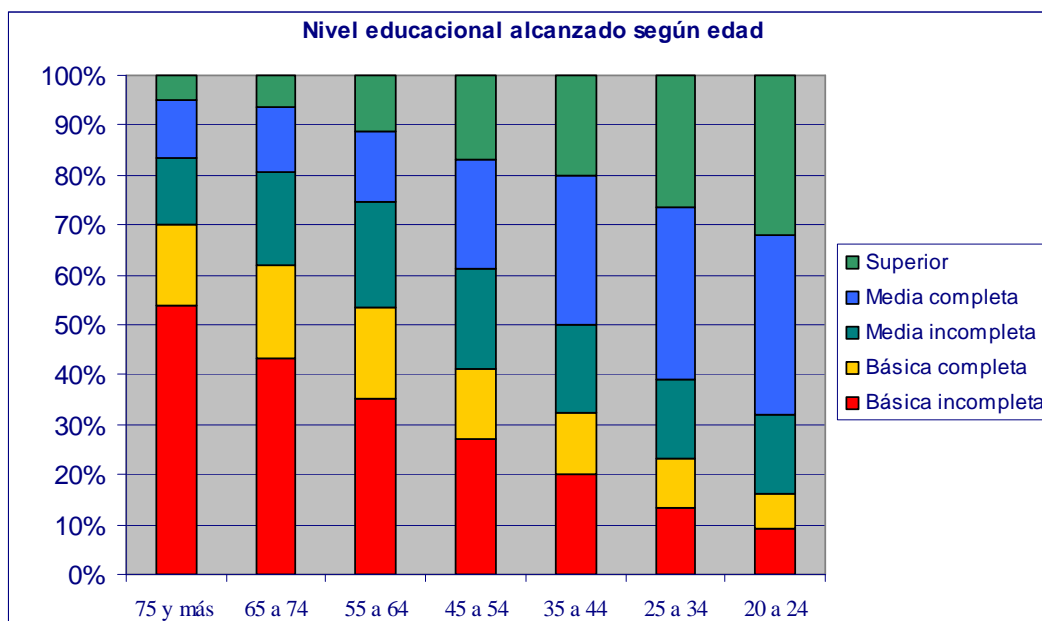
### **2. A. Escolarización**

La pregunta fundamental a este respecto es conocer la evolución histórica de la población excluida del umbral mínimo educativo. Como se ve en el gráfico siguiente, en la segunda mitad del siglo XX el país avanzó significativa y sostenidamente en incorporar a cada vez mayores grupos de la población a cada vez más avanzados ciclos escolares. Como se sabe, quienes más son afectados por la exclusión de los diferentes ciclos educativos son los grupos medios y bajos, cuando éstos aun tienen un carácter de elite, y luego, cuando se ha masificado su acceso, los más pobres. Ciertamente, mientras más extendido se encuentra un ciclo escolar, más excluyente es la situación de no alcanzarlo.

Si se toma la culminación del ciclo básico como un estándar tradicional, se tiene que entre los chilenos de 65 a 74 años (o sea, nacidos entre 1926 y 1935, y que estudiaron en las décadas del '30 y '40) el 43% quedó excluido de este nivel; luego entre los adultos de 35 a 44 años (o sea, nacidos entre 1956 y 1965, y que estudiaron en las décadas del '60 y '70), la incidencia de esta exclusión había disminuído a la mitad: el 20% de ellos no terminó la educación básica; finalmente, entre los jóvenes de 20 a 24 años (o sea, nacidos entre 1976 y 1980, y que estudiaron en las décadas del '80 y '90), nuevamente esta forma de exclusión se redujo a la mitad: sólo el 9% no completó la enseñanza básica. En síntesis, respecto a este estándar, en el curso de cuatro décadas el país ha reducido 4 veces la incidencia de esta exclusión, pasando de afectar a 4 de cada 10 personas a sólo 1 de cada 10 del tramo etáreo correspondiente.

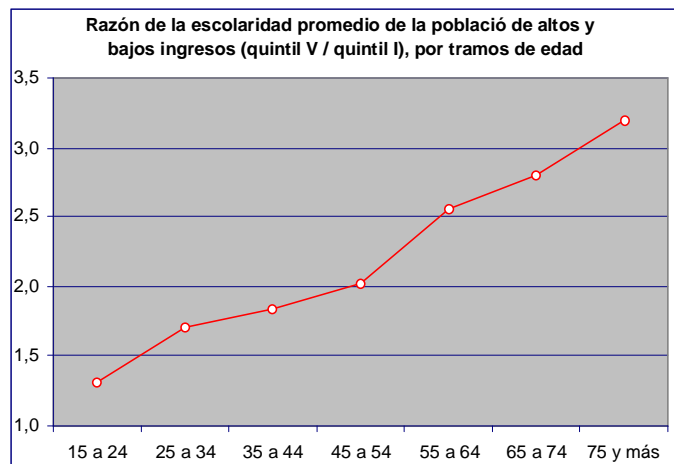
Considerando ahora la culminación de la educación media como el nivel mínimo necesario de acceso universal, se observa que entre las personas de 65 a 74 años, el 81% quedó bajo este criterio; entre los adultos de 35 a 44 años, el 50% no finalizó este nivel educativo; finalmente entre los jóvenes de 20 a 24 años, el 32% se encuentra bajo este estándar. En otras palabras, en estas cuatro décadas el país modificó sustantivamente el carácter de la educación media, triplicando la proporción de un tramo etáreo que la completa, pasando de ser una clara minoría (un quinto de la población), a que la mayoría de los jóvenes alcance este umbral (dos tercios del total).

**Gráfico 7 Nivel escolaridad según edad de la población**



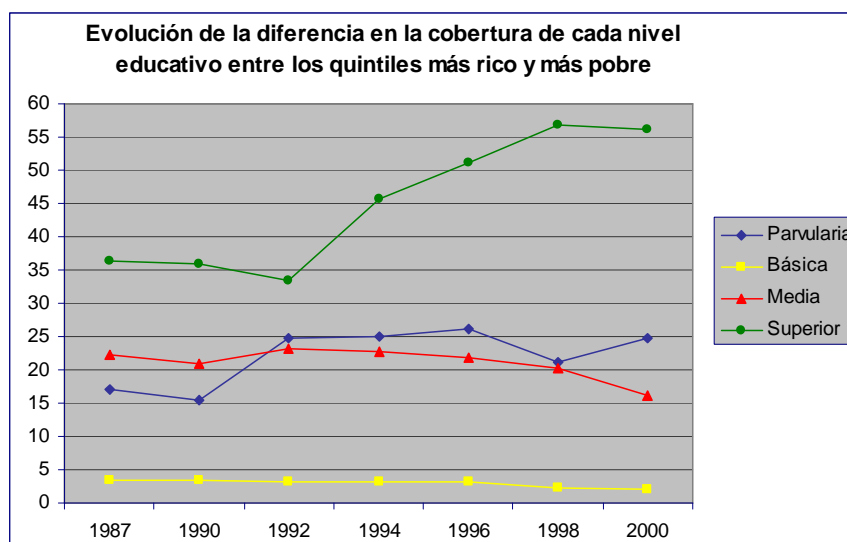
Fuente: Encuesta CASEN 2000.

Una forma sintética de apreciar el avance hacia la igualdad de las oportunidades educativas y la superación de las exclusiones de los grupos más pobres, es comparar la relación entre los años de escolaridad alcanzados por las diferentes generaciones de chilenos de desiguales niveles de ingresos. El gráfico siguiente muestra la razón entre la escolaridad promedio de las personas del quintil más rico y las del quintil más pobre, de forma que si existiese una igualdad perfecta ésta sería 1. Como se ve, entre los más viejos quienes pertenecen al quintil más rico poseen más de 3 veces más años de escolaridad que los más pobres (9,5 versus 3 años promedio de educación); entre las personas de 45 a 54 años esta relación había disminuído a 2, es decir, los más ricos alcanzaron el doble de educación promedio que los más pobres (13,2 y 6,5 años, respectivamente); finalmente, entre los más jóvenes las diferencias son mucho menores: quienes pertenecen a familias del quintil más rico superan en 0,3 veces a los más pobres (12,5 versus 9,5 años promedio de educación). Como se ve, en este aspecto Chile ha conseguido un avance notable.



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2000.

En el marco de esta acelerada disminución de las inequidades educativas, tanto por la significativa superación de las exclusiones como por la creciente superación de las desigualdades, nos detendremos a analizar la evolución del período más reciente, es decir, la década de los '90.



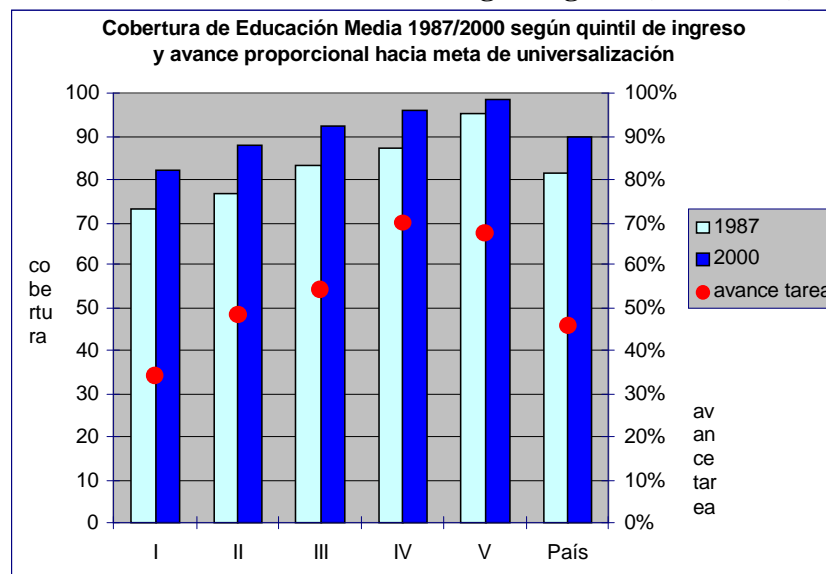
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

El siguiente gráfico muestra la evolución entre 1987 y 2000 de la diferencia de cobertura -en puntos porcentuales- que separa a los niños y jóvenes de los quintiles de más altos y más bajos ingresos. Para su correcta interpretación debe tenerse en cuenta lo dicho al inicio del documento al analizar la cobertura actual de cada ciclo educativo según los diferentes quintiles de ingreso. En primer término, en la educación parvularia la tendencia de la desigualdad no ha sido constante: luego de un alza de 10 puntos porcentuales en 1992 bastante los primeros años, ésta se ha mantenido relativamente estable en el resto del período, pasando, en términos concretos de 17 puntos en 1987 a 25 puntos en 2000. El nivel de educación parvularia tiene índices restringidos de cobertura y se encuentra en un proceso de expansión moderada, por lo que esta tendencia al aumento de la desigualdad indica que los esfuerzos del estado por dar acceso a los grupos más pobres no han sido suficientes para equiparar la capacidad de expansión en los sectores más ricos

financiada con sus propios recursos. En segundo lugar, la desigualdad en la cobertura de la educación básica, siendo en un inicio muy baja (3,5 puntos porcentuales) ha continuado disminuyendo hasta alcanzar apenas 2 puntos porcentuales entre ambos grupos extremos de ingresos. Dado que se trata de niveles casi universales de cobertura, esto expresa un proceso de igualación prácticamente consolidado. En tercer lugar, las diferencias en la cobertura de educación media se mantuvieron un poco por encima de los 20 puntos porcentuales durante la mayor parte del período, para comenzar a disminuir sólo a finales de éste (entre 1996 y 2000 ), así se pasó de 22 puntos de diferencia en 1987 a 16 en 2000. Dado que se trata de un ciclo educativo en vías de universalización (prácticamente logrado en el quintil más rico), esta tendencia reciente a la disminución de las diferencias es de gran importancia, puesto que, como se dijo, eran los sectores de extrema pobreza los que permanecían relativamente excluidos de este proceso de universalización (por ejemplo, en el mismo período la diferencia del quintil II con el más rico pasó de 19 a 10 puntos). Veamos con poco más detalle el caso de la educación media.

El siguiente gráfico (en el eje izquierdo) compara la cobertura –nacional y por quintil de ingresos- en 1987 y 2000 más se elevó A nivel nacional se ha producido un avance de 9 puntos porcentuales, aumento que es similar al producido en los quintiles I, III y IV, en tanto que el quintil II fue el que más elevó su acceso al liceo (11 puntos), mientras el más rico lo hizo en 3 puntos. Es decir, fue en los sectores pobres en que, en términos absolutos, más se elevó la cobertura en educación media. Ahora bien, como en este ciclo escolar el objetivo es lograr el acceso universal (asegurando el egreso final a todos), debemos entonces analizar el grado en que el país y cada subgrupo de ingresos se han acercado a esta meta de igualdad considerada ahora básica. El eje derecho del mismo gráfico indica qué porcentaje de la brecha entre la cobertura inicial –1987- y la meta de universalización fue cubierta hasta el año 2000 (“proporción de la tarea cumplida”). Vistas así las cosas, a nivel del país en el período se cubrió aproximadamente la mitad de la brecha, en tanto que fueron los sectores de mayores ingresos (quintiles IV y V) quienes proporcionalmente más se acercaron hacia la meta de acceso universal (cubriendo alrededor del 70% de la meta), mientras el quintil más pobre fue el que menos avanzó en este sentido (un tercio del objetivo).

**Gráfico: Cobertura de Media según ingreso (1987-2000)**

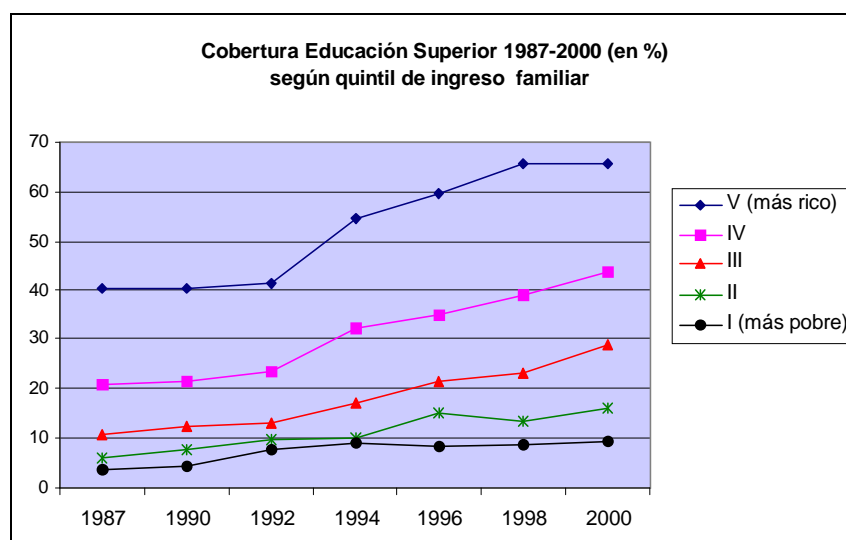


Fuente: Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

Finalmente las diferencias en el acceso a la educación superior muestran, luego de un período inicial de mantención, un proceso sistemático de aumento, pasando de 36 puntos en 1987 a 56 puntos en 2000. La interpretación de este retroceso también requiere observar con más detención dos aspectos. Dos consideraciones adicionales deben hacerse respecto a la educación superior. En primer término, dado que ésta ha sido tradicionalmente de elite y que sólo en los últimos años se ha iniciado una expansión que comienza a favorecer a los sectores medios, es preciso fijarse en la evolución del acceso a ella de todos los niveles de ingreso, tomando en cuenta la desigualdad del quintil privilegiado respecto a cada uno de ellos.

El siguiente gráfico muestra la evolución de la cobertura de educación superior entre 1987 y 2000 de todos los tramos de ingreso. Como se ve, en el período se ha producido una fuerte expansión que ha alcanzado a todos los sectores sociales, aunque con intensidades y fases diferentes: en una primera etapa (hasta el año 1992) el crecimiento fue más acelerado en los dos quintiles más pobres, quienes prácticamente duplicaron su acceso entre 1987 y 1992 (pasando de una virtual exclusión -5%- a un acceso fuertemente restringido -10%). En la segunda fase -1994/2000- se produjo un crecimiento explosivo de los tres quintiles superiores, siendo el avance del tramo intermedio de ingresos -quintil III- el más notable: triplicó su cobertura pasando de 1 de cada 10, a 3 de cada 10 jóvenes estudiando en educación superior. El resultado de este proceso es ambivalente: aunque el acceso ha aumentado significativamente para todos, las distancias relativas se han acrecentado.

**Gráfico: Cobertura Educación Superior según ingreso (1987-2000)**



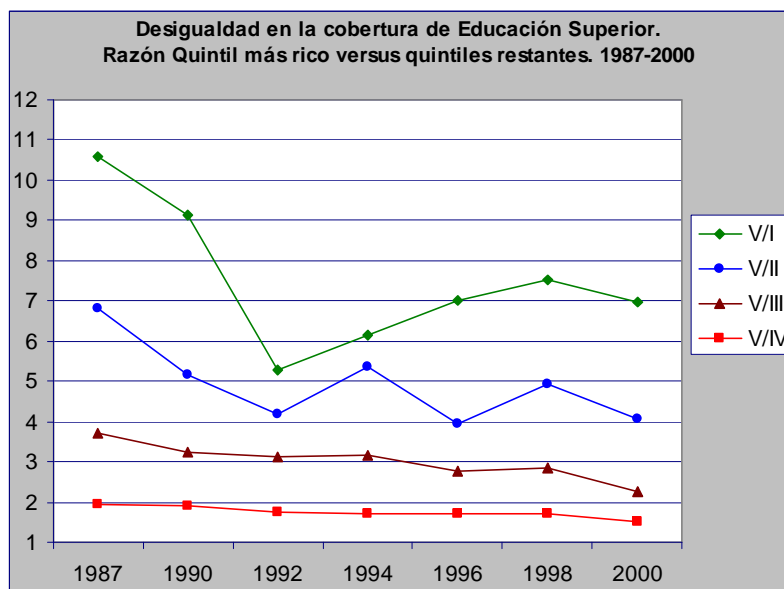
Fuente: Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

Sin embargo –y ésta es la segunda consideración- dado que no se define la universalización de la educación superior como una meta, sino que ésta consiste en que existan iguales oportunidades de acceder a ella con independencia del origen familiar, un modo más riguroso de plantear el

grado de inequidad existente en este ciclo educativo es comparar las diferencias de probabilidad de acceso a ella asociadas con el nivel de ingreso familiar.

El siguiente gráfico es una aproximación a esta pregunta: en él se muestra la evolución de la razón entre la cobertura o acceso que logra el quintil más rico y cada uno de los otros cuatro quintiles, de forma que si existiese una igualdad perfecta el valor sería 1 (igual probabilidad de acceso) y –por ejemplo- un valor 2 indica el doble de cobertura (el doble de probabilidades de acceso para dos jóvenes dados de diferentes quintiles). En términos generales, durante el período se han reducido significativamente las inequidades así observadas, aunque con tendencias diferentes según los niveles de ingreso con que se compare al sector privilegiado. La relación de inequidad del quintil más rico con los sectores de ingresos medios y medio altos (quintiles III y IV) se ha ido reduciendo sostenidamente en todo el período, hasta llegar en ambos casos a ser el año 2000 la mitad de lo que era en 1987. La relación de inequidad del segmento privilegiado respecto a los sectores de ingresos bajos y medio-bajos (quintiles I y II) se redujo fuertemente a comienzos de la década, pero luego ha tenido un comportamiento oscilante con avances y retrocesos, que no han implicado una reducción de las disparidades. Con todo, el saldo final es también favorable: la desigualdad de probabilidades de acceso entre los jóvenes del quintil V y II se ha reducido a la mitad entre 1987 y 2000, mientras entre el quintil V y el I la diferencia se ha reducido en poco menos de un tercio.

**Gráfico: Desigualdad cobertura de Educación Superior**



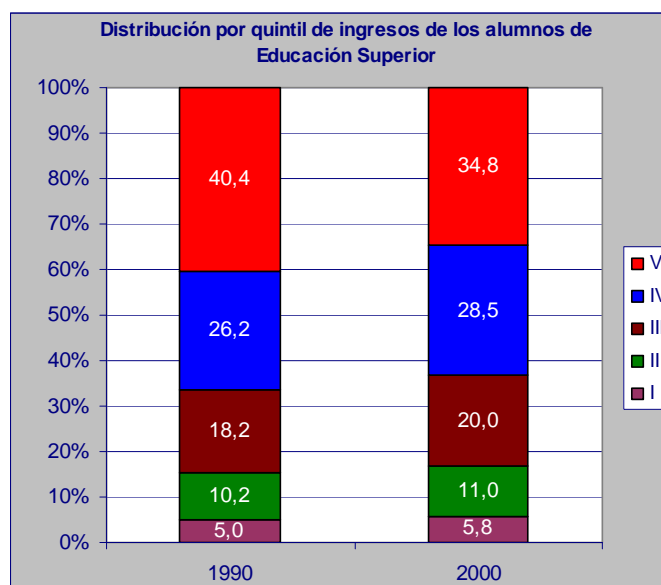
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000.

Finalmente, la ambivalencia de este proceso de–simultáneamente- aumento de las diferencias netas (distancia) y disminución de las inequidades relativas (razón), marcado por una fuerte expansión del conjunto del sistema, se revela al analizar la distribución socioeconómica de la matrícula de la educación superior chilena: como muestra el gráfico, se produce un leve aumento



de la proporción de jóvenes provenientes de los quintiles correspondientes al 80% de menos ingresos y una disminución consecuente de la proporción de la matrícula que captan los jóvenes del quintil más rico –que pasan de ser un 40% del total a representar un 35%, sin embargo –en términos generales- ésta no se ha modificado estructuralmente en la última década.

**Gráfico: Distribución matrícula Educación Superior por quintil de ingreso.**



Fuente: Encuesta CASEN 1990, 2000.

Lo anterior se explica no sólo por las desigualdades de calidad de la educación primaria y secundaria vinculadas a los diferentes niveles de ingreso familiar, sino también por el efecto directo que dichas desigualdades de ingreso ejercen en las diferencias de acceso a un sistema de educación postsecundario pagado -en medida importante y creciente- directamente por las familias. De hecho, el aumento de la educación superior se explica en parte substancial por la matrícula de las universidades privadas que representaba en 1990 menos del 8% de la matrícula para llegar el 2000 a más del 23%; y para acceder a esta oferta privada de educación universitaria, la condición decisiva es contar con los recursos económicos, puesto que las exigencias académicas de admisión son muy heterogéneas y en muchos casos inexistentes. La tabla siguiente es elocuente a este respecto. En los años '90, la única modalidad de educación superior en la que los estudiantes han contado con apoyo público para financiar sus estudios, a través de becas o de crédito fiscal, han sido las universidades agrupadas en el Consejo de Rectores (también llamadas “tradicionales”, por pre-existir a la reforma de los años '80). Entre 1990 y 2001 matrícula en estas universidades (una fracción de cuyos alumnos reciben un crédito fiscal para financiar sus estudios) aumentó en 105 mil alumnos. El resto de oportunidades educacionales, cuyos alumnos pagan directamente los costos, aumentaron en esa década en la misma cantidad: 105 mil estudiantes.

**Tabla 4 Matrícula Educación Superior (Pre-Grado), según tipo de institución, serie 1983 – 2001**

Tipo Institución / Año	1983	1987	1990	1993	1996	1999	2000	2001
<b>Universidades</b>	<b>108.049</b>	<b>121.219</b>	<b>127.628</b>	<b>188.253</b>	<b>244.494</b>	<b>286.357</b>	<b>302.572</b>	<b>318.295</b>
Universidades con financiamiento público	105.341	113.567	108.119	138.267	167.282	195.372	201.186	213.905
Universidades Privadas	2.708	7.652	19.509	49.986	77.212	90.985	101.386	104.390
<b>Institutos Profesionales*</b>	<b>25.244</b>	<b>29.595</b>	<b>40.006</b>	<b>38.076</b>	<b>52.170</b>	<b>74.456</b>	<b>79.904</b>	<b>83.795</b>

Con Financiamiento Público	17.720	10.548	6.472	--	--	--	--	--
Privados, sin financiamiento público	7.524	19.047	33.534	38.076	52.170	74.456	79.431	83.795
<b>Centros de Formación Técnica</b>	<b>39.702</b>	<b>67.583</b>	<b>77.774</b>	<b>83.245</b>	<b>61.418</b>	<b>50.821</b>	<b>53.354</b>	<b>53.895</b>
<b>Total</b>	<b>172.995</b>	<b>218.397</b>	<b>245.408</b>	<b>309.574</b>	<b>358.082</b>	<b>411.634</b>	<b>435.830</b>	<b>455.985</b>

Fuente: Ministerio de Educación, División de Educación Superior 2001.

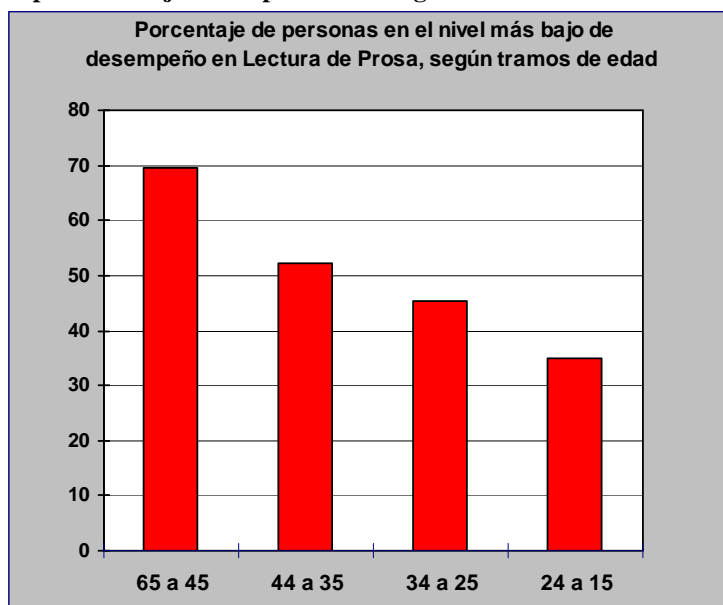
Como se sabe, la matrícula de las universidades “tradicionales” también tiene un sesgo hacia los sectores de mayores ingresos (estrechamente vinculado a las diferencias de calidad de la educación escolar recibida), pero esta selectividad académica es menos inequitativa que la otra más ligada al ingreso familiar. Así por ejemplo, según la Encuesta CASEN del año 2000, el 56% de los estudiantes de universidades privadas provenían de familias ubicadas en el quintil de mayores ingresos, en tanto en las universidades con financiamiento público, la incidencia de este tipo de alumnos alcanzaba al 33% de su matrícula; en el otro extremo, mientras en las universidades privadas sólo el 7% de sus alumnos pertenecía al 40% más pobre de la población, en las universidades financiadas con recursos públicos este grupo de alumnos representaba un 18% de su alumnado.

## 2.B. Aprendizajes

Examinaremos primero el largo plazo, para detenernos enseguida en la última década.

La evaluación nacional sistemática de los resultados de aprendizaje del sistema escolar es reciente, por lo que no se cuenta con series históricas que permitan saber cómo ha evolucionado la capacidad del sistema escolar de lograr que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y capacidades intelectuales. El indicador históricamente utilizado ha sido el de “alfabetización”: según los datos de los diferentes Censos nacionales, se estima que los analfabetos eran un 60% de la población en 1907, que habían disminuido a un 25% en 1952, luego a un 10% en 1970, a un 5% en 1992, hasta llegar a ser en 2002 sólo un 4%. Sin embargo, sabemos que este concepto es insuficiente para la discusión actual sobre oportunidades mínimas de integración social. El estudio IALS de la OECD antes mencionado permite una aproximación contemporánea a esta pregunta. Considerando a las personas ubicadas en el nivel 1 de desempeño como “excluidas” del piso mínimo, es posible observar la evolución intergeneracional de esta condición. El gráfico muestra el porcentaje de personas en nivel 1 de lectura de prosa, según diversos tramos de edad: como se ve, el país ha disminuido constante y significativamente la fracción de personas excluidas de este nivel básico de capacitación: mientras entre las personas mayores, 7 de cada 10 se ubican en este insuficiente nivel de lectura, entre los más jóvenes éstos sólo representan a 3 de cada 10. Como el Informe de la OECD concluye y relacionando con lo antes analizado sobre la expansión de la escolarización a nivel nacional durante la segunda mitad del siglo XX, es claro que ha sido la creciente masificación de la educación y en particular la democratización del acceso al liceo, lo que está a la base de este proceso de disminución de la inequidad.

**Gráfico 8 Porcentaje de personas bajo desempeño lector según edad**

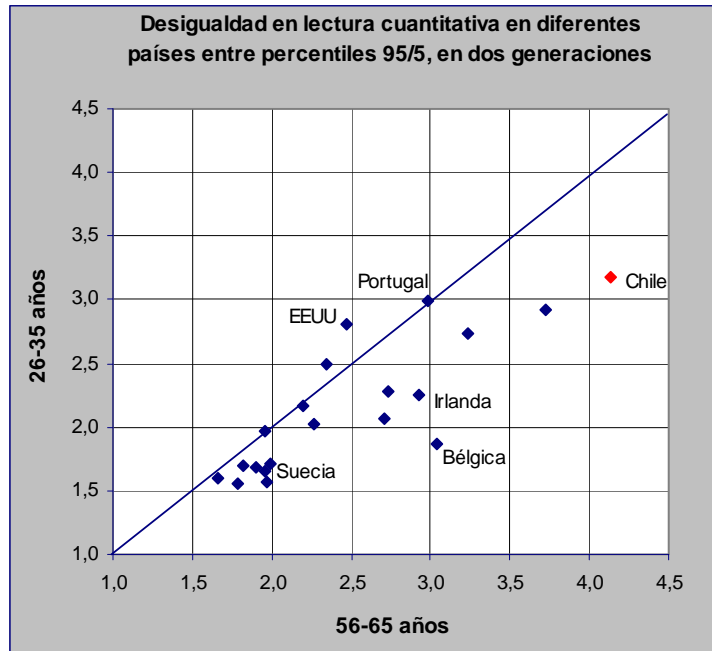


Fuente: Literacy in the Information Age, OECD 2000.

El estudio IALS también permite tener una aproximación al grado de desigualdad existente en un país en cuanto a los niveles de capacidad lectora. Esta desigualdad no se refiere directamente al origen social de las personas, sino estrictamente a la distancia que separa a unos y otros en cuanto a sus capacidades de lectura, permitiendo determinar qué tan amplia es la brecha educativa al interior de cada nación.. Esta información se aprecia mejor al comparar los resultados de Chile con los de los demás países participantes. Así, por ejemplo, en puntajes IRT del estudio IALS (con un rango de 0 a 500 puntos), el promedio de Chile en lectura cuantitativa fue el más bajo de entre los países participantes con sólo 209 puntos, siendo el más alto Suecia con 306. Además, en el resultado de Chile, pero se da una amplia desigualdad interna: mientras el percentil 95 de la distribución obtuvo 313 puntos, el percentil 5 sólo alcanzó 84, o sea, una razón entre ellos de 3,7. Ahora bien, para tener una apreciación de si esta desigualdad ha aumentado o disminuido en el país, consideraremos separadamente la distribución de las personas mayores (56 a 65 años) y de los jóvenes (26 a 35 años). El siguiente gráfico compara la razón entre los percentiles 95/5 de ambos tramos etáreos, para todos los países del estudio: el eje horizontal expresa la desigualdad entre las personas mayores, mientras el vertical la de los jóvenes (obviamente, mientras más cercano a 1 el valor, más igualitario es el país). La diagonal marca una situación de estancamiento completo, es decir, que la desigualdad en ambos tramos etáreos fuese la misma; mientras mayor sea el distanciamiento hacia el eje horizontal mayor habrá sido el avance hacia la igualdad en el país, en tanto un distanciamiento hacia el eje vertical expresará un aumento de la desigualdad. Como la mayoría de los países se ubicó en el triángulo inferior, esto quiere decir que entre ellos existió una tendencia mayoritaria hacia la igualdad (así por ejemplo, Bélgica, Irlanda y Suecia), sin embargo varias naciones muestran un estancamiento (por ejemplo Portugal) e incluso dos de ellas un retroceso en materia de igualdad (tal es la situación de Estados Unidos): entre el grupo de 26 a 35 años de edad hay más desigualdad de capacidades lectoras que al interior del grupo de 56 a 65 años. Los resultados para Chile son categóricos: entre los jóvenes

hay más igualdad que entre los mayores; más aun, Chile destaca por ser el segundo país que más disminuyó la desigualdad entre ambas generaciones de su población, siendo r Bélgica.

**Gráfico 9 Desigualdad lectura cuantitativa en distintos países**



Fuente: elaboración propia en base a Literacy in the Information Age, OECD 2000.

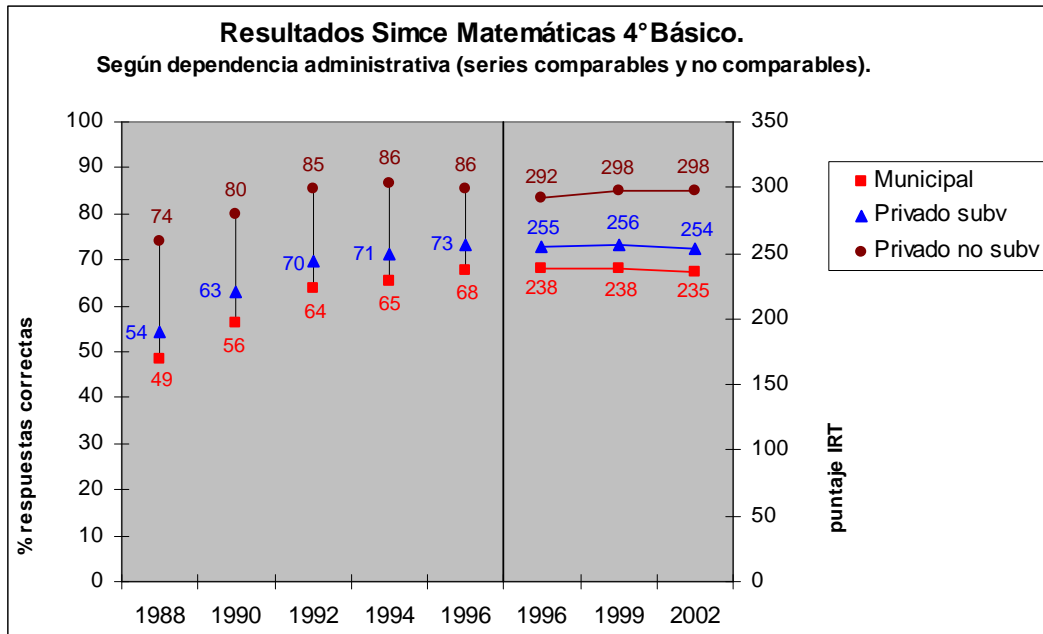
#### **Cuarto grado: fin del primer ciclo.<sup>13</sup>**

El gráfico siguiente muestra los resultados de matemáticas a nivel nacional, distinguiendo según la dependencia administrativa de las escuelas. La tendencia general es al mejoramiento, leve pero consistente de los resultados: ninguna de las categorías de escuelas experimentó algún retroceso estadísticamente significativo en el período. En los últimos años (coincidente con las nuevas metodologías de evaluación y la reforma curricular en curso), los resultados han tendido a estabilizarse. Aunque la jerarquía de resultados se mantiene favorable a las escuelas privadas financiadas exclusivamente por las familias (dependencia que atiende a la población de mayores ingresos), la brecha que las separa de las escuelas de financiamiento público tendió a reducirse en

<sup>13</sup> Lamentablemente las comparaciones entre los resultados de las diferentes mediciones no son exactamente comparables. Entre los años '88 y '96, aunque se usa la misma escala (% de respuestas correctas), al no existir preguntas comunes en las diferentes mediciones, no se puede afirmar con certeza que el nivel de dificultad de las pruebas fue constante y por lo tanto las comparaciones interanuales no son confiables. En este período las comparaciones más confiables son las que indican las distancias relativas entre categorías de escuelas, para una misma medición (como es el caso de la evolución de la distancia entre dependencias, indicada por líneas verticales). Debido a cambios en la metodología del Simce a partir del año '99, que incorporan el cálculo por medio de puntajes IRT (Teoría de Respuesta al Ítem), no es posible reconstruir series comparables con los años anteriores. Un estudio ad hoc permitió hacer una comparación relativa con el año '96 (señalada por la línea horizontal), lo que permite además observar, aunque no evaluar aún, el comportamiento de la brecha entre dependencias administrativas el período '96-'99.

el período '88-'96, para luego, en el período '96-'99 aumentar levemente. Por otro lado, la relación entre las escuelas municipales -que atienden preferentemente a los sectores de menores ingresos- y privadas subvencionadas por el estado –que atienden preferentemente a sectores de ingresos medios- se ha mantenido inalterable, favoreciendo levemente a estas últimas.

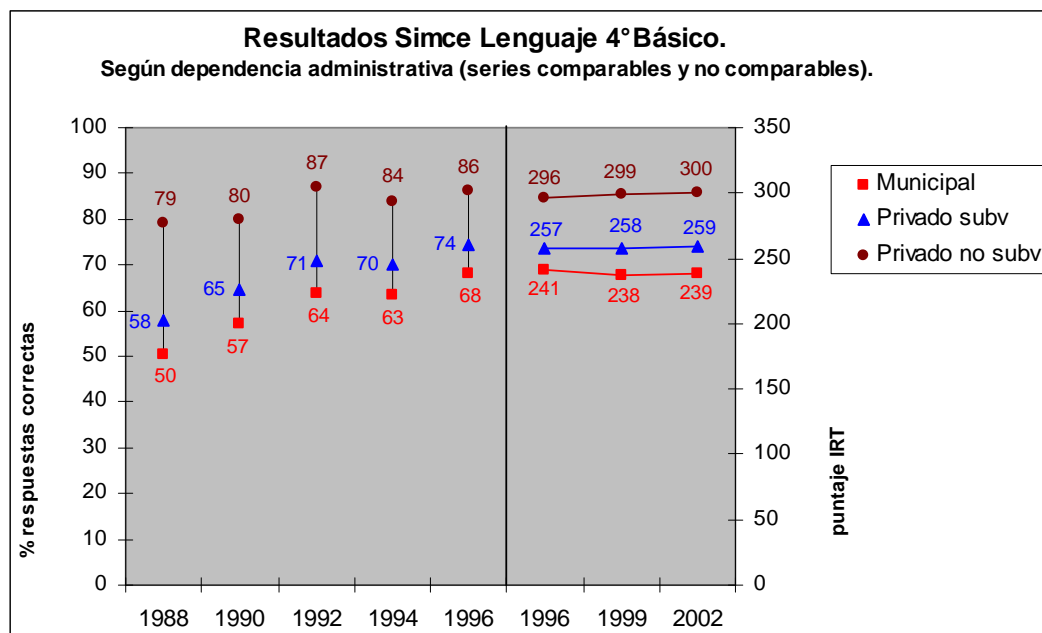
**Gráfico 10 SIMCE: evolución resultados de matemáticas 4to. Básico**



Fuentes: Ministerio de Educación Simce y Departamento de Estudios. Serie '88-'96 en %; serie '96-'02 en puntaje IRT.

El “estancamiento” experimentado por las escuelas de financiamiento público entre los años '96-'99, en comparación con las escuelas privadas no subvencionadas que sí progresaron, debe ser contrastado con el período inmediatamente anterior en que la relación había sido inversa (avance de las escuelas de financiamiento público y mantención de las escuelas privadas). Es decir, a nivel nacional, durante la década de los '90 las escuelas de todas las dependencias administrativas han combinado períodos de progreso y estabilidad en sus resultados SIMCE en matemáticas. En lenguaje, la tendencia general en el período analizado es similar a matemáticas ambigua: todas las categorías de dependencia aumentan sus promedios nacionales en el primer período ('88 – '96) para luego estabilizarse ('96 – '02). Como en matemáticas, también hubo una disminución de la brecha entre escuelas de financiamiento público y privado en el lapso '88-96, proceso que se interrumpe entre '96-'02. Los cambios en el período '96-'02, aunque de diferentes signos, no son de magnitudes estadísticamente significativas que permitan extraer conclusiones. Con todo, la distribución actual de resultados de aprendizaje en lenguaje entre las dependencias administrativas es similar a la de matemáticas en su inequidad.

Gráfico 11 SIMCE: evolución resultados de matemáticas 4to. Básico



Fuentes: Ministerio de Educación Simce y Departamento de Estudios. Serie '88-'96 en %; serie '96-'02 en puntaje IRT.

Como se pudo apreciar, la estratificación de resultados a nivel nacional entre tipos de escuelas es muy fuerte y se modifica muy lentamente. Más acelerados en cambio han sido los mejoramientos experimentados por las escuelas que atienden a los niños más pobres y obtienen los más bajos resultados, esto gracias al apoyo de un programa especialmente destinado a este propósito, el P-900. Durante los años '90, el P-900 fue el principal programa de apoyo focalizado a las escuelas. El P-900 ha funcionado desde el primer año del retorno a la democracia.

En general, considerando los resultados a lo largo de la década de los '90, las escuelas participantes en el Programa aumentaron su puntaje Simce, mejoraron su posición relativa en relación con las escuelas no P-900 de similares características y mejoraron su posición en el ranking de puntajes Simce de las escuelas subvencionadas de cada región. No obstante, este impacto fue mayor en los primeros años del Programa, 1990-92, que entre 1992 y 1996, recuperándose entre 1996 y 1999; y más significativo en las escuelas que ingresaban a él con menores puntajes (llegando a no observarse impacto en las escuelas del grupo que entraban con los puntajes más altos). Estos avances de las escuelas más desventajadas se han mantenido incluso en momentos en que la reforma educacional ha operado más transversalmente en el sistema escolar y las evaluaciones de aprendizaje se han vuelto más complejas debido a la reforma curricular. Así por ejemplo, las escuelas del P-900 mejoraron en 1999 en 11 puntos sus resultados en Lenguaje y 5 puntos en Matemáticas, mientras el promedio nacional disminuyó 1 punto en Lenguaje y mejoró sólo 2 puntos en Matemáticas en la misma medición.

### **Octavo grado: fin del segundo ciclo.<sup>14</sup>**

El octavo grado constituye el fin del nivel básico de educación en Chile, por ello son claves las mediciones de logro de aprendizaje en este curso. Considerando sólo las mediciones comparables, se tiene que en matemáticas los resultados mejoraron significativa y constantemente entre 1993 y 1997, para luego estabilizarse entre 1997 y 2000. En lenguaje ocurre algo similar, aunque en este caso la serie de comparación es más breve: luego de un alza significativa entre 1995 y 1997, se produce un estancamiento entre 1997 y 2000. Finalmente, tanto en historia como en ciencias, la comparación entre los años 1997 y 2000 ha mostrado un avance significativo a nivel nacional, especialmente relevante en el caso de ciencias naturales. En síntesis, la evidencia muestra que, a finales de la década, los alumnos que egresan de la escuela básica en Chile aprenden más que sus pares de comienzos de los '90. Estos resultados son aún más significativos si se toma en cuenta (como se señaló en la primera sección de este documento) que la retención de la escuela básica ha estado aumentando rápidamente durante la década. Así, mientras el año 1993 (el primero de la serie analizada) había 216 mil niños en octavo año, en 2000 había 261 mil niños en ese mismo grado. Es decir, estos mayores resultados de aprendizaje son alcanzados además por un 21% más de niños chilenos.

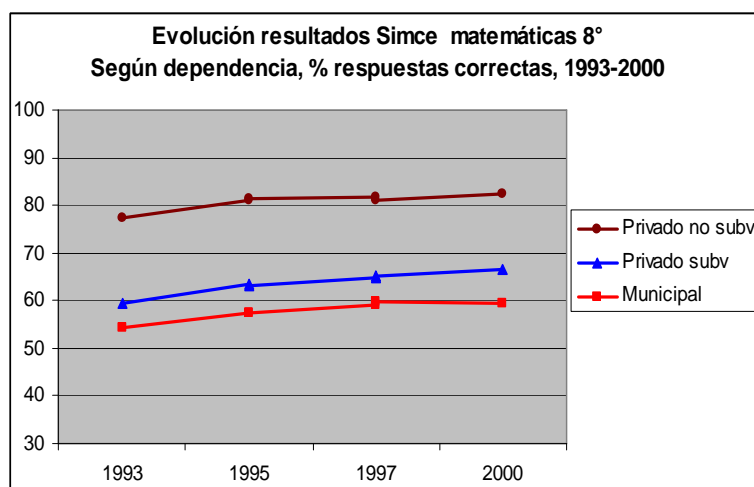
El sistema en general ha mejorado, aunque leve, significativamente, pero ¿cómo lo han hecho al interior de él las diferentes categorías de establecimientos según su dependencia y fuente de financiamiento? (las que sabemos fuertemente asociadas al nivel social de los alumnos). El siguiente gráfico muestra la evolución de los resultados de matemáticas, según el tipo de administración de las escuelas. Las escuelas privadas subvencionadas por el estado (nivel socioeconómico medio) muestran alzas leves en los 3 períodos comparados, de forma que acumulan prácticamente una década de mejoramiento sistemático. Por su parte, tanto las escuelas municipales (nivel socioeconómico bajo y medio) como las privadas sin subvención estatal (nivel socioeconómico alto), muestran mejoramientos, también leves, en 2 de los 3 períodos y se mantienen estables en el período en que no hay mejorías de resultados.

---

<sup>14</sup> A diferencia de lo que ocurre con los resultados de 4° básico, en 8° básico -dado que las pruebas de algunas asignaturas contenían preguntas comunes- las comparaciones interanuales son más confiables. Lamentablemente este núcleo común de preguntas no es siempre el mismo, por lo que las comparaciones sólo son posibles entre pares de años y no permiten reconstruir una serie de la década. En todo caso, las variaciones son menores y no impiden observar las tendencias generales del período, que es el objetivo de este análisis. Aunque la última medición de 8° cambia la escala de medición (de porcentaje de respuestas correctas a valores IRT), para analizar comparativamente la tendencia de los resultados entre dependencias administrativas, hemos mantenido el cálculo de porcentajes para la última medición.



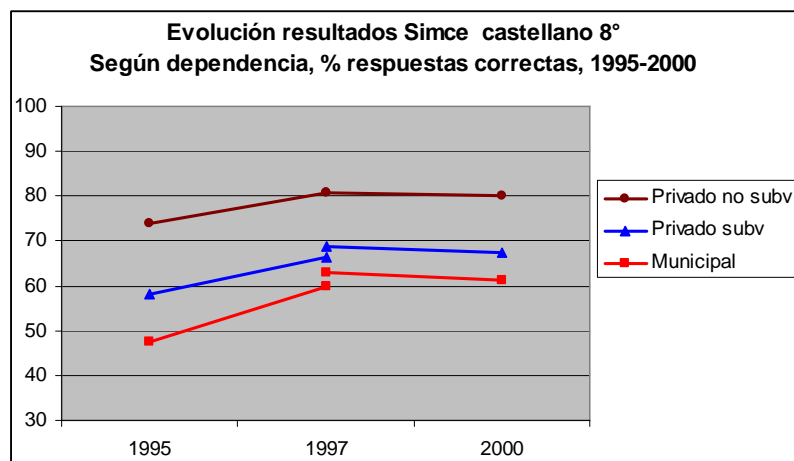
**Gráfico 12 SIMCE: resultados matemáticas 8to. Básico según dependencia**



Fuente: “Antecedentes de la evaluación Simce en la década 1988-1998”, María Inés Alvarez, Mineduc

En el caso de castellano, todas las dependencias administrativas comparten la evolución en los dos periodos comparados, aunque las intensidades varían entre ellas. En el período ‘95-’97 se producen alzas fuertes en los tres tipos de escuelas, pero son las escuelas municipales las que mejoran más significativamente, acortando la brecha que las separa de las escuelas privadas. En el período ‘97-’00, las escuelas de los tres tipos de dependencia bajan levemente sus resultados, aunque esta baja no es estadísticamente significativa.

**Gráfico 13 SIMCE: resultados castellano 8to. Básico según dependencia**



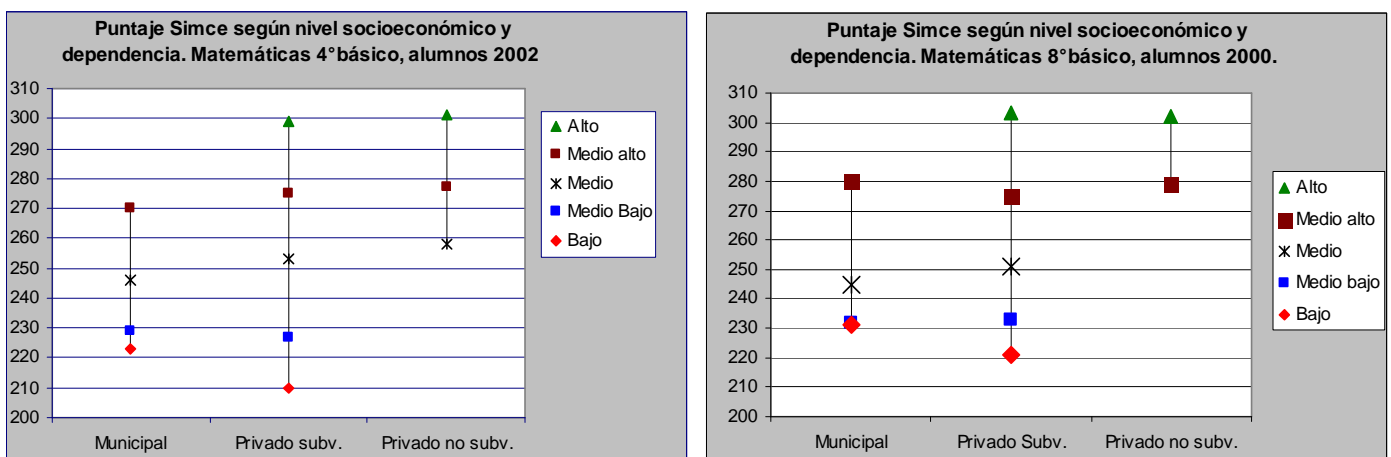
Fuente: “Antecedentes de la evaluación Simce en la década 1988-1998”, María Inés Alvarez, Mineduc

Es decir, el mejoramiento de la educación básica chilena en los '90 ha beneficiado a todos los tipos de escuelas, en todas ellas el avance ha sido significativo aunque de magnitudes leves y en ninguna de ellas ha habido retrocesos a nivel nacional. Con todo, los cambios experimentados no han transformado la relación estructural de desigualdad existente, que favorece ampliamente a los niños pertenecientes a los grupos socioeconómicos privilegiados. Esta desigualdad, social y no de

gestión de las escuelas, se hace evidente si se compara los resultados de cada uno de los tipos de establecimientos, distinguiendo el nivel socioeconómico de los alumnos que atiende.

Como muestran los gráficos siguientes, las diferencias de logro entre escuelas de distinta dependencia administrativa prácticamente se anulan al comparar sólo entre poblaciones socioeconómicamente equivalentes: los resultados de las escuelas públicas y privadas no se distinguen significativamente al interior de un mismo nivel social de alumnos, más aún los alumnos más pobres tienden a obtener mejores resultados cuando asisten a las escuelas municipales, al tiempo que en ellas las desigualdades entre alumnos de diferentes grupos sociales son menores que en las escuelas privadas.

**Gráfico 14 SIMCE: resultados 4° y 8° Básico según nivel socioeconómico**



Fuente: Ministerio de Educación, Simce 2000 y 2002.

## Educación Media

La información sobre los resultados de aprendizaje en enseñanza media cubre un período temporal más reducido que en el nivel básico. En efecto, la primera aplicación a escala nacional del Simce en educación media se realizó en 1994<sup>15</sup>, la segunda en 1998 y la más reciente en 2001, siempre en 2° año (grado 10° de la escolarización). Con todo, ésta no es la restricción más importante a la hora de analizar la información proporcionada por el Simce de educación media. En primer término, la metodología de evaluación y medición cambió sustantivamente con posterioridad a 1994, utilizándose desde 1998 el sistema IRT (incluso antes que en enseñanza básica, en que fue introducido en 1999). Esto hace que los resultados de 1994 no sean directamente comparables con los siguientes. En segundo lugar, ninguna de las 3 mediciones comparten la misma base curricular: aunque en 1998 imperaba el mismo currículum que en 1994, ante la proximidad del cambio de planes y programas de estudio (el nuevo currículum fue decretado ese mismo año), los instrumentos SIMCE de 2° medio 1998 se elaboraron seleccionando el subconjunto más congruente con los cambios por venir, por lo que son pruebas

<sup>15</sup> En 1993, en el marco del diseño del Programa MECE-Media se realizó una evaluación con representatividad nacional, pero sus fines eran investigativos y formaban parte del diseño del sistema nacional que se aplicó al año siguiente; por lo que sus resultados no fueron publicados ni devueltos a las comunidades escolares.

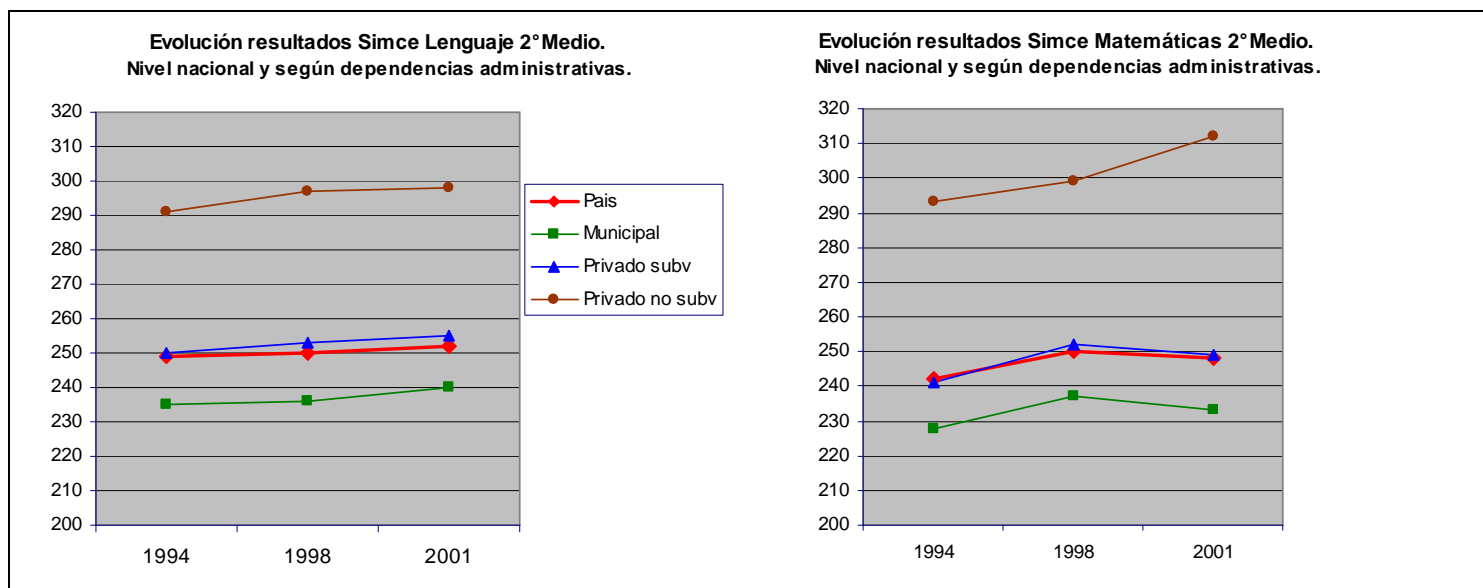
“de transición”; el SIMCE 2001 en cambio asume completamente los nuevos objetivos y contenidos de la reforma curricular.

Finalmente, Adicionalmente, se debees justamente en el período que comienza en 1994 que la educación media chilena retoma su histórico proceso de expansión, con lo cual la base poblacional evaluada se está transformando sensiblemente. Así, en 1994 en 2° medio había 182.000 alumnos, mientras en ese mismo grado en 2001 la matrícula era de 211.000 alumnos. Es decir, el Simce 2001 muestra los niveles de aprendizaje de un sistema escolar que es un 16% más amplio que en 1994. Esto es especialmente relevante si se toma en cuenta que son los jóvenes de familias pobres e indigentes, y los de procedencia rural, quienes principalmente se han incorporado en este período.

Pese a estas limitaciones, la información disponible permite sacar conclusiones muy importantes. Los gráficos siguientes muestran la evolución a escala nacional de los resultados de 2° medio, tanto para lenguaje como para matemáticas, distinguiendo además a los liceos según su dependencia administrativa.

En primer lugar, tomando en cuenta los resultados a nivel del país, los niveles de aprendizaje son en 2001 mejores que en 1994 en ambas asignaturas : en lenguaje el avance ha sido muy lento, pero sostenido en ambas mediciones; en matemáticas, luego de un avance muy acelerado en el primer período, los resultados posteriormente se estabilizaron. En segundo término, los liceos de financiamiento público –tanto privados como municipales- siguen la misma tendencia descrita a nivel del país: leve y sostenido avance en lenguaje, fuerte avance seguido de leve retroceso en matemáticas, y resultados a final del período mejores en ambas asignaturas. Finalmente, la desigualdad entre los liceos de elite (totalmente pagados por las familias) y los liceos de financiamiento público (privados o municipales) es muy marcada y no ha sido transformada significativamente en el período, más aún, en matemáticas ésta ha aumentado.

**Gráfico 15 SIMCE: resultados 2do medio según dependencia administrativa**



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE, Ministerio de Educación, 1999 y 2002.

## **Recuadro 2: “Herencia de la desigualdad: el peso del origen familiar en los resultados de aprendizaje”**

El que la acumulación de capital educativo está condicionada principalmente por el grado de posesión de capital económico y socio-cultural de la familia de origen, y ésta sea por tanto la principal fuente de desigualdad educativa, no es una característica distintiva del sistema escolar chileno, muy por el contrario: ésta constituye una de las constataciones más sólidas de la investigación sociológica de la educación desde sus orígenes (Pierre Bourdieu Jean-Claude en Europa y James Coleman en Norteamérica, durante los '60) hasta nuestros días (TIMSS, PISA). La síntesis de esta lección la hizo Basil Bernstein hace más de tres décadas: “La educación no puede compensar la sociedad”.

Sin embargo, mientras los sistemas educativos permanecieron relativamente restringidos para los grupos más pobres –por falta de acceso primero y procesos de deserción después–, esta transmisión intergeneracional de las inequidades se asoció simplemente con las desiguales “oportunidades de educación”, materializadas en las diferencias de años de escolaridad o las desigualdades en el acceso a ciclos educativos más avanzados (dimensiones ambas que son tratadas en este artículo, puesto que aun están lejos de erradicarse completamente como niveles de la inequidad en Chile). Fue necesario que los pobres permanecieran más tiempo en la escuela y el liceo -unido al extraordinario desarrollo de los sistemas estandarizados de evaluación- para constatar que los privilegios de herencia del capital educativo afectaban también a lo que constituye su esencia: el aprendizaje. A esto Bourdieu llamó “los excluidos del interior”. Chile se encuentra en medio del proceso de asumir esta segunda decepción.

Mucha de la información analizada se concentra en este punto<sup>16</sup>. Lamentablemente nuestro sistema de evaluación no ha construido un índice socioeconómico comparable para los diferentes grados evaluados lo que permitiría hacer un seguimiento de esta desigualdad. Tampoco existe aun una serie referida a los niveles de desempeño de los alumnos o algún otro indicador de calidad “absoluto” contra el que comparar las diferentes categorías sociales, a fin de tener una visión más exacta de las inequidades existentes. Una aproximación a esta pregunta se puede realizar considerando el grado en que alumnos de diferentes categorías sociales o económicas alcanzan puntajes “de excelencia” en nuestro sistema evaluativo. Los siguientes gráficos

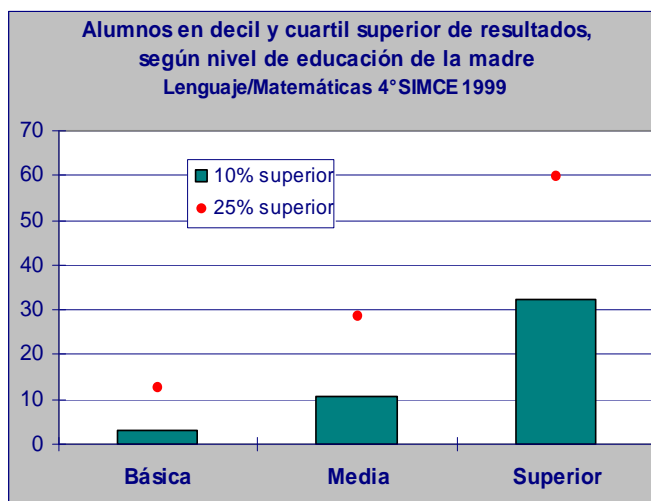
---

<sup>16</sup> Existe en Chile abundante investigación que muestra lo fuertemente ligado que están los logros de aprendizaje y el origen social de los alumnos. Estos estudios confirman además que las diferencias en resultados promedio que obtienen los distintos tipos de colegios prácticamente desaparecen cuando se controla el nivel socioeconómico de los estudiantes con que trabajan. Ver por ejemplo: M.Carnoy y P.McEwan, *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico*, Stanford University, junio de 1998; A.Mizala y P.Romaguera, *Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena*, Universidad de Chile, CEA Documento de Trabajo n°36, 1998; D.Bravo, D.Contreras y C.Sanhueza, *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*, Universidad de Chile, Departamento de Economía, Documento de Trabajo n°163, 1999; C.Aedo, *Organización industrial de la prestación de servicios sociales*, Documento de trabajo de la Red de Centros, BID 1997; Patrick McEwan, *Educación pública y privada en el Cono Sur: un análisis comparativo entre Argentina y Chile*, 2001; Andrea Tokman, *Is private education better?*, Banco Central de Chile 2001; Chang-Tai Hsieh y Miguel Urquiola, *When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*, Princeton University and Cornell University 2001.

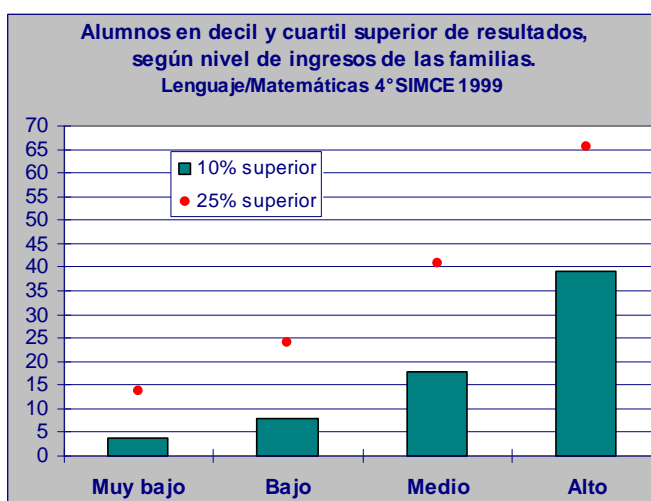
muestran dicha perspectiva, asociando los resultados SIMCE de los alumnos con el nivel educativo alcanzado por su madre y con el nivel de ingresos de su familia.

En el gráfico siguiente (izquierda), los puntos indican qué porcentaje de los alumnos de 4° básico, cuyas madres alcanzaron educación básica, media o superior, obtuvieron resultados que los ubican en el cuartil superior de la distribución nacional (considerando el promedio de las pruebas de lenguaje y matemáticas). La barra indica, a su vez, el porcentaje de alumnos, para cada categoría educacional de la madre, cuyo puntaje lo ubica en el decil superior del Simce a nivel nacional. Así, de los alumnos cuyas madres sólo alcanzaron la educación básica, apenas el 3% obtuvo resultados que los ubicaran en el decil superior, y el 12% se ubicó en el cuartil superior; en el otro extremo, de los alumnos cuyas madres cuentan con educación superior, el 33% alcanzó el decil superior y el 60% el cuartil superior. Los hijos de madres con educación media se encuentran en una situación exactamente intermedia entre ambos grupos. En el otro gráfico (derecha), equivalente al anterior, los grupos fueron contruídos considerando el nivel de ingresos de las familias. De los niños de familias con muy bajos ingresos, un 4% se ubica en el decil superior y un 14% en el cuartil superior; en el otro extremo, de los niños de familias con ingresos altos, un 39% obtuvo resultados ubicados en el decil superior y un 66% se ubicó en el cuartil superior. Como se ve, también acá la jerarquía educativa sigue exactamente la jerarquía económica.

**Gráfico 16 SIMCE: resultados 4to. Básico según educación de la madre y nivel ingresos**



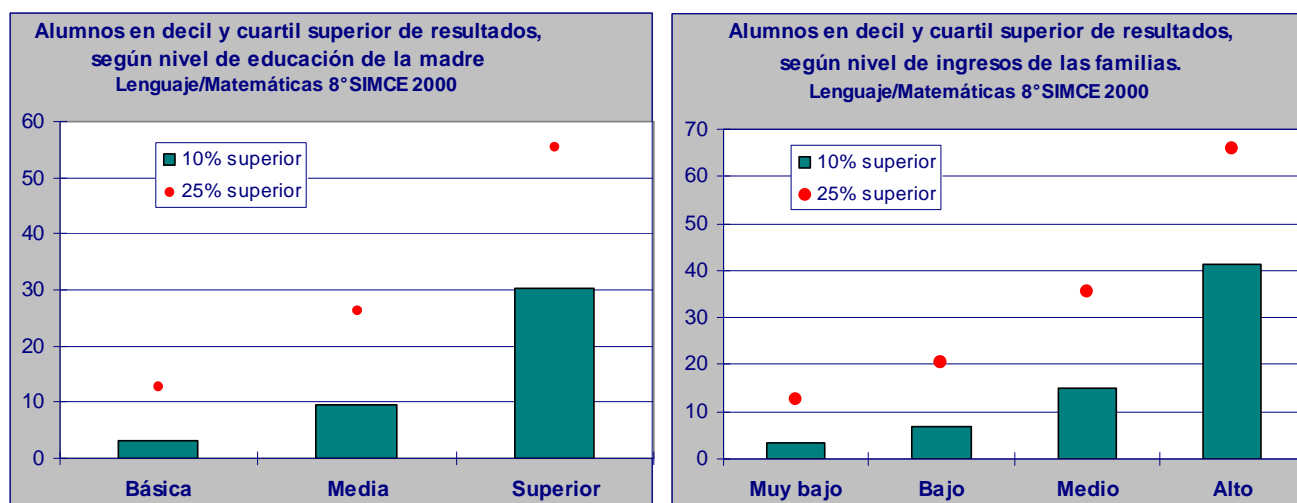
Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 1999.



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 1999.

Como puede apreciarse, esta desigual transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas se deja sentir muy tempranamente en la historia escolar de los niños. Y –confirmando la sentencia de Bernstein– estas inequidades grosso modo se mantienen, aun entre los niños que continúan su proceso educativo. Esto se muestra en los gráficos siguientes, elaborados con la misma lógica a los dos anteriores, pero comparando los resultados educativos de los niños de 8° año básico. El de la izquierda agrupa a los alumnos según el nivel educativo de sus madres y el de la derecha, según el nivel de ingresos de sus familias.

**Gráfico 17 SIMCE: resultados 8to. Básico según educación de la madre y nivel ingresos**



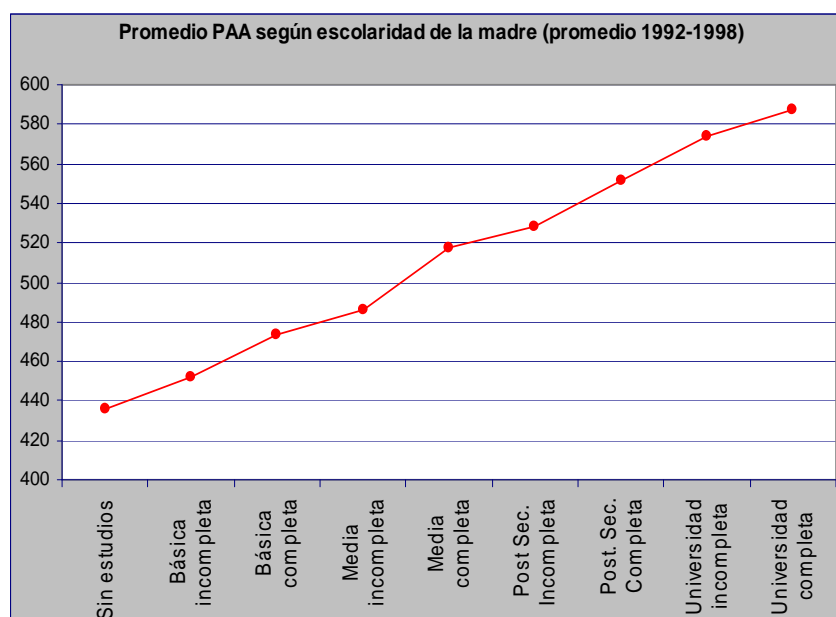
Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 2000.

Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 2000.

Estas inequidades al interior del país son ciertamente muy amplias, pero se puede tener una visión de su magnitud si se las contrasta con un indicador equivalente elaborado por el estudio TIMSS, para comparar a los países entre sí. De todos los alumnos chilenos que rindieron la prueba de matemáticas, sólo el 1% obtuvo resultados ubicados en el primer decil de resultados, en tanto de los niños de Singapur (el país con mejores resultados), el 46% se ubicó en el decil superior. Es decir la distancia que separa a los niños chilenos pobres de los ricos (12 veces en este indicador Simce), es menor que la que separa a Chile de Singapur como naciones (46 veces en este indicador TIMSS). Lo mismo ocurre al tomar en cuenta los niños ubicados en el primer cuartil de logros en el TIMSS: mientras el 3% de los chilenos lo alcanza, en Singapur el 75% lo hace.

Finalmente, el siguiente gráfico muestra que esta inequidad socio-educativa acompaña a los alumnos hasta el final de su educación escolar. El gráfico muestra cuán relacionados están los resultados de los alumnos en la prueba de admisión a la educación superior, con el capital educativo acumulado por su madre: 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. La consecuencia es clara: los más pobres tienen limitadas oportunidades de acceder a un capital educacional que les permita ingresar a ocupaciones cuyas remuneraciones le ubiquen en posiciones de privilegio; lo que contrasta con las significativas oportunidades de los más ricos para heredar los privilegios educativos y prolongar los privilegios económicos.

**Gráfico 18 PAA: resultados según escolaridad de la madre**



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

Con todo, esta fuerte influencia no implica un determinismo inevitable. Antes se han mostrado importantes aspectos en los cuales Chile se encuentra progresando en la igualación de oportunidades educativas, por ejemplo, desvinculando cada vez más las probabilidades de concluir la educación secundaria o de acceder a la educación superior, del nivel de educación e ingresos de la familia de origen; y superando la exclusión de los niños de familias más pobres de los aprendizajes fundamentales. Estos logros en la generación actual de jóvenes, se convierten a su vez en una base mucho más propicia para avanzar aceleradamente en la generación siguiente, cuando ellos eduquen a sus hijos. Sin embargo es preciso tener siempre claro que estos progresos sólo se produjeron porque ha existido una voluntad explícita por lograrlos, en el caso chileno a través de políticas públicas orientadas a este propósito. Si la transmisión del capital cultural es dejada a la espontaneidad e inercia del sistema escolar, disminuirán los logros en materia de igualdad.

Desde otro ángulo, es importante precisar que el efecto de igualación de oportunidades laborales y sociales a través de la educación, sólo se actualiza si los diversos campos (especialmente el económico) se rigen por principios meritocráticos, en caso contrario, las expectativas de movilidad social de los más pobres y los sectores medios pueden verse sensiblemente frustradas.

### 3. CHILE ¿MÁS O MENOS DESIGUAL QUE OTROS PAÍSES? NI CASTAS HINDÚES NI SUEÑO AMERICANO

Como se recordó anteriormente, la desigualdad es una característica que acompaña a todos los sistemas educativos del mundo, sin embargo esto no quiere decir que su magnitud, evolución e inequidad sea en todas partes. la misma. Muy por el contrario, como veremos a continuación los países difieren significativamente en estos aspectos. Ahora se va a situar a Chile, en una perspectiva internacional comparada, en relación a la magnitud de la desigualdad educativa interna de los países no necesariamente ligada a las desigualdades sociales; a la magnitud de las desigualdades educativas vinculadas a las desigualdades sociales y a la evolución de dichas desigualdades educativas. Estos aspectos se analizarán a nivel latinoamericano<sup>17</sup> y en comparación con países más desarrollados<sup>18</sup>, así como para las dimensiones de escolarización y aprendizajes ya utilizadas, con restricciones debidas a las limitaciones de la información a la que se tuvo acceso.

#### 3.A. Escolarización

El nivel más básico de desigualdad educativa son las diferencias de años de estudio a los que las personas tienen acceso. En una relación circular de causa y efecto, estas diferencias de años de estudio se vinculan a las desigualdades de ingresos existentes al interior de la población.

Un primer indicador de inequidad educativa entonces lo constituye el grado en que las personas ubicadas en desiguales posiciones en la jerarquía económica acceden a distintos años de escolaridad. El siguiente gráfico muestra para diferentes países de América Latina la razón entre los años de estudio de las personas ubicadas en el cuartil más rico –c4- y las ubicadas en el cuartil más pobre –c1- y dado que se presenta para dos generaciones (en el eje vertical 25 a 44 años, y en el eje horizontal 45 a 59 años de edad), permite adicionalmente ver la evolución de este mismo indicador. Como se ve, todos los países latinoamericanos han mejorado en este aspecto, pero en medidas variables (por ejemplo, Argentina ha avanzado levemente, en tanto Colombia y Honduras lo han hecho significativamente). Si observamos la inequidad entre los más jóvenes, vemos que Chile posee el mejor índice de América Latina (siendo el de Brasil el más insatisfactorio), es decir, los más ricos superan proporcionalmente en menor magnitud a los más pobres en los años de estudio alcanzados (valor 1,6 –o sea, les superan en un 60%). Al contrastar con la generación anterior, vemos que el país ha mejorado significativamente su equidad (valor 1,9 –es decir, ricos superan a pobres en 90%), mejorando incluso la posición nacional al comparar con los demás países: en la generación mayor 3 países superaban levemente a Chile (entre ellos, Uruguay).

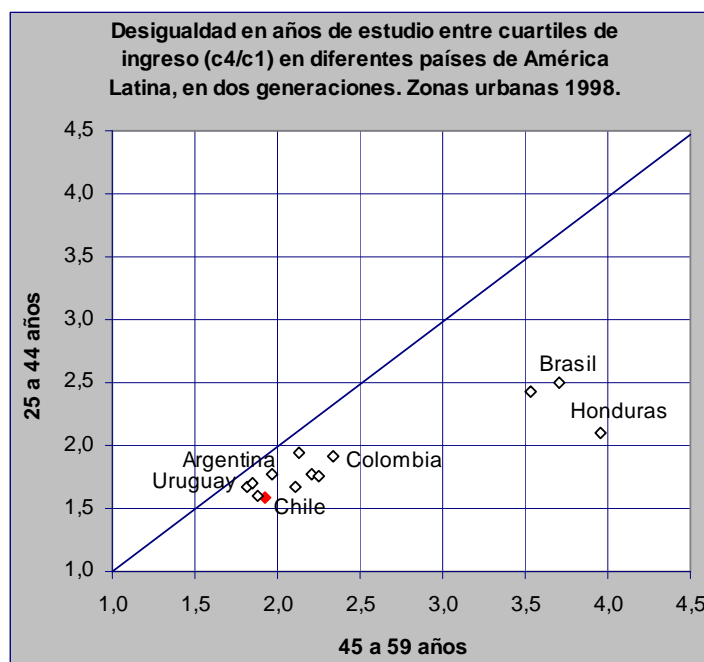
---

<sup>17</sup> Para visiones globales actualizadas de este tema a nivel de América Latina ver: *Panorama Educativo de las Américas*, UNESCO-OREALC Ministerio de Educación de Chile 2002; PREAL, *Quedándonos Atrás*, PREAL 2001.

<sup>18</sup> Para visiones globales actualizadas de este tema a nivel de los países desarrollados ver OECD, *Education at a Glance*: OECD Indicators, 2002 Edition; así como UNICEF, *A league table of educational disadvantage in rich nations*, Innocenti Report Card No.4, UNICEF 2002. Innocenti Research Centre, Florence.



**Gráfico 19 Desigualdad de escolaridad según ingreso, países América Latina**



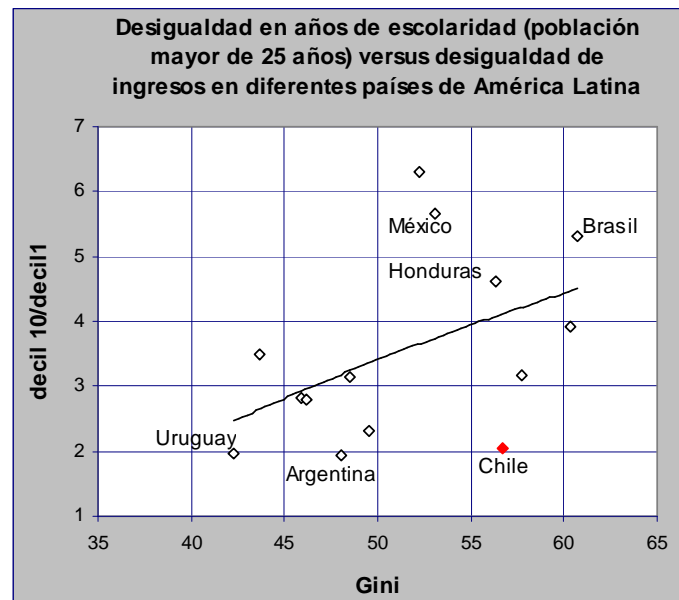
Fuente: elaboración propia en base a CEPAL 1999 “Panorama Social 1998”.

El sistema educativo chileno es el más igualitario de América Latina en cuanto a proporcionar niveles de escolaridad semejantes a personas de ingresos económicos desiguales. Una posibilidad es que ésta sea una característica de mayor igualitarismo del país en su conjunto, que se expresa adicionalmente en educación. El gráfico siguiente descarta esta hipótesis. Para los mismos países, en el eje izquierdo se presenta la razón de desigualdad en años de escolaridad de los deciles extremos de la distribución de ingreso del conjunto de la población y se la compara –en el eje horizontal– con el índice Gini que –como sabemos– mide el grado de desigualdad en los ingresos en el país. Aunque con cierta dispersión, efectivamente existe una tendencia entre los países latinoamericanos (graficada en la línea) a que una mayor desigualdad de ingresos vaya acompañada de una mayor desigualdad educativa, sin embargo, esta relación tiene muchas excepciones, siendo Chile una de las más notables: aunque posee uno de los índices de desigualdad económica mayores del continente (y como sabemos del mundo)<sup>19</sup>, posee al mismo tiempo una de las menores desigualdades de años de escolaridad entre los deciles más rico y más pobre. Así por ejemplo, Chile se compara en su baja desigualdad educativa a Argentina, siendo que su alta desigualdad económica es similar a la de Honduras. En este aspecto, los casos paradigmáticos de simetría entre desigualdades escolares y económicas son Uruguay (alta igualdad en ambos aspectos) y Brasil (alta desigualdad en ambos aspectos). Es decir –y ésta sería la hipótesis alternativa– en Chile el sistema escolar ha logrado operar con una relativa autonomía

<sup>19</sup> En efecto, según el *World Development Indicators 2002*, del Banco Mundial, de 117 países reportados, Chile ocupa el 9° lugar en desigualdad de ingresos, medida por el índice GINI. Sólo le superan Centroáfrica, Sierra Leona, Sudáfrica, Suazilandia, Colombia, Nicaragua, Paraguay y Brasil. Para un análisis histórico de este indicador en Chile ver Osvaldo Larrañaga, *Distribución de Ingresos en Chile: 1958-2001*, Departamento de Economía de la Universidad de Chile, Doc. de Trabajo 178, 2001.

(sólo en lo que se refiere a su capacidad de escolarización) respecto a las enormes inequidades sociales y económicas existentes en su población.

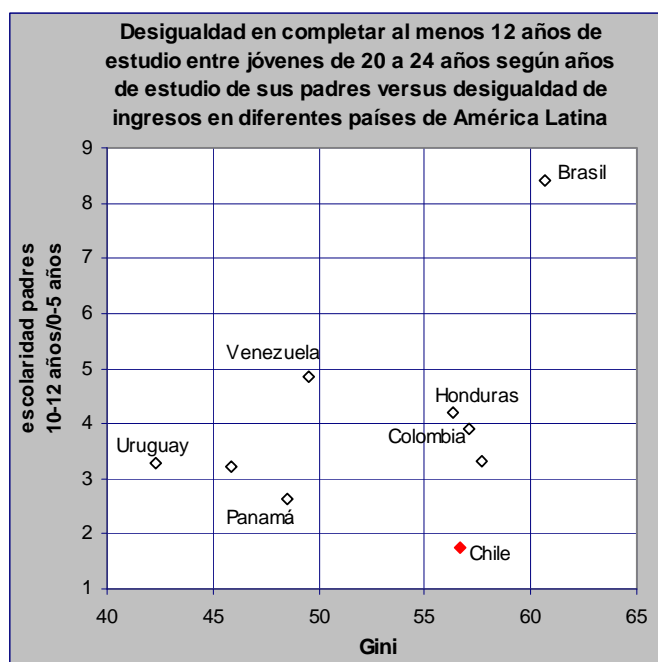
**Gráfico 20 Desigualdad escolaridad versus desigualdad ingresos, países América Latina**



Fuente: elaboración propia en base a i) BID 1998 “América Latina frente a la desigualdad” y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”

Consideremos ahora un estándar mínimo y la capacidad del sistema escolar de proporcionar iguales oportunidades de alcanzarlo a los jóvenes de diferentes orígenes socioeconómicos. El gráfico siguiente muestra (eje vertical) la razón entre el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que completó al menos 12 años de estudio, comparando a quienes son hijos de padres que alcanzaron un nivel alto de escolaridad (10-12 años de estudio) con los jóvenes cuyos padres tienen una baja escolaridad (0 a 5 años de estudio). Chile posee un valor de 1,8, es decir, la proporción de jóvenes que alcanzó el estándar (12 años de estudio) cuyos padres tienen alta escolaridad supera por casi el doble (80%) a la misma proporción, pero de jóvenes hijos de padres con baja escolaridad. Como se ve, esta desigualdad es la más baja de los países latinoamericanos considerados, la mayor parte de los cuales se ubica en valores entre 3 y 5 (o sea, entre 200% y 400% superior). El gráfico también muestra –eje horizontal– que esta transmisión intergeneracional de la inequidad educativa se relaciona muy poco con el índice Gini de desigualdad de ingresos de los países (por ejemplo, Panamá versus Venezuela, o Chile respecto a Colombia, Honduras o Brasil), probablemente porque todos los países han experimentado en este período procesos acelerados de expansión de sus sistemas educativos (por ejemplo, Uruguay en este caso se aparta de su condición de relativa igualdad educativa, ya que siendo el más igualitario económicamente, es muy desigual respecto a la posibilidad de completar la educación secundaria, probablemente debido a la permanencia de una concepción preuniversitaria y selectiva del liceo).

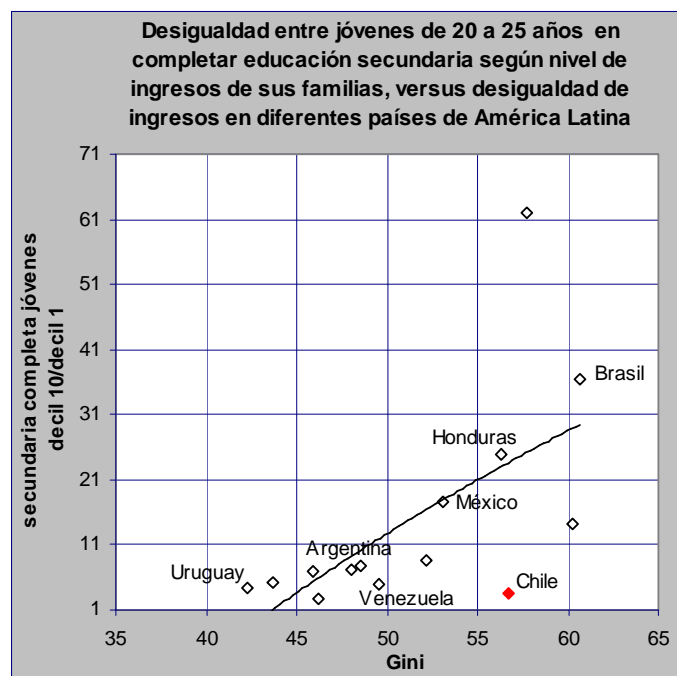
**Gráfico 21 Desigualdad en completar 12 años estudio según años de estudios de sus padres y desigualdad ingresos, países América Latina**



Fuente: elaboración propia en base a i) CEPAL 1998 “Panorama Social 1997” y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”.

Una situación diferente se observa si lo que se considera es la inequidad educativa vinculada al nivel de ingresos de las familias de origen, tomando en cuenta un estándar escolarmente definido, en este caso, haber culminado la educación secundaria. El gráfico siguiente muestra en el eje vertical la razón de inequidad entre los jóvenes de 20 a 25 años, en cuanto al porcentaje que completó educación secundaria, comparando a quienes provienen de hogares del decil más rico con quienes provienen de hogares del decil más pobre. En este caso, la relación entre la inequidad socio-educativa y el nivel de desigualdad económica de los países (eje horizontal) es muy clara, siendo nuevamente Chile una notoria excepción. Los países que comparten su alto índice de desigualdad económica (como Honduras o Brasil), presentan valores superiores a 10 en el indicador de inequidad socio-educativa. Sin embargo, Chile presenta una de las menores inequidades (3,6, similar a Uruguay y Venezuela, y menor que Argentina, países todos que presentan una mucho mejor distribución del ingreso que Chile).

**Gráfico 22 Desigualdad en completar educación secundaria según nivel ingresos familia y desigualdad ingresos de países, América Latina**



Fuente: elaboración propia en base a i) BID 1998 “América Latina frente a la desigualdad” y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”

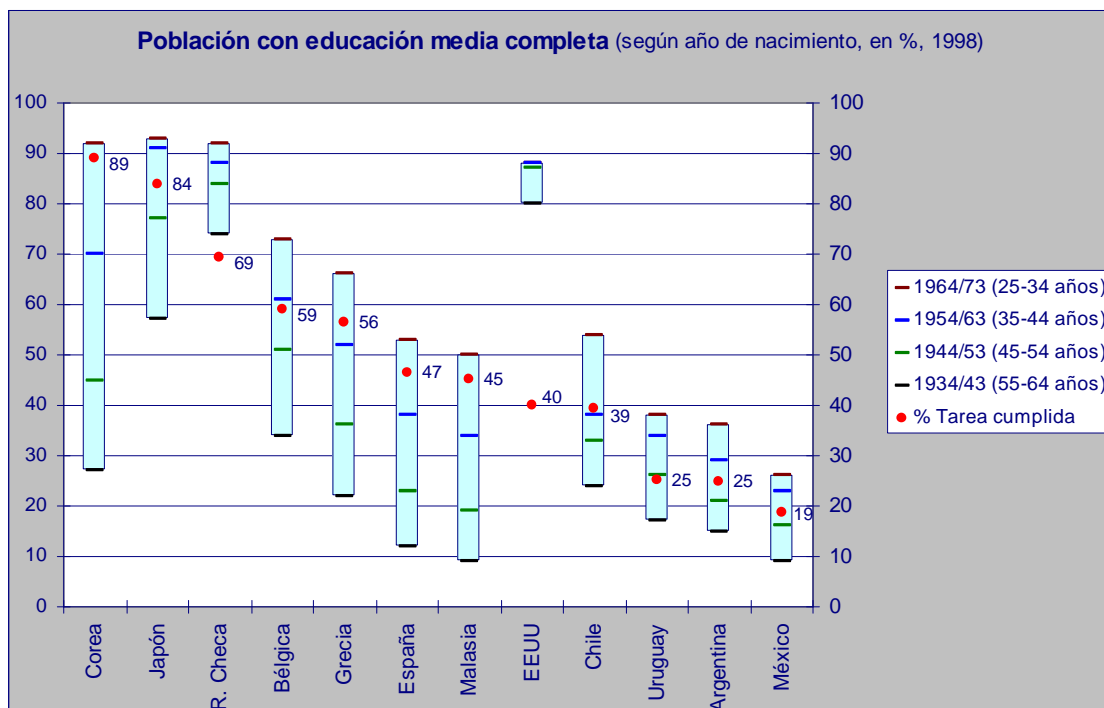
Resumiendo. Los países latinoamericanos muestran altos índices de desigualdad en los niveles de escolarización de la población; aunque ésta ha ido mejorando hacia las generaciones más jóvenes; la transmisión intergeneracional de esta inequidad es más fuerte si se considera las desigualdades de capital económico entre las familias que si se toma en cuenta sus desigualdades de capital educativo; consecuentemente, los países tienden a ser más inequitativos en materias educativas mientras peor es su distribución del ingreso. El grado más alto de esta relación se da al considerar estándares exigentes en materia escolar (por ejemplo, completar la educación secundaria) según los diferentes niveles de ingreso familiar, por una parte, vinculados a las desigualdades en la distribución del ingreso a nivel nacional, por otra. Ahora bien, para todas estas constataciones a nivel de América Latina, Chile constituye una excepción: posee los mejores grados de equidad educativa, no obstante sus elevados índices de desigualdad económica. Afortunadamente en este aspecto el sistema escolar chileno ha logrado preservar un espacio de autonomía significativo que le permite distribuir con mayor independencia del capital económico familiar el capital educativo hacia las nuevas generaciones.

Finalmente, para poner en un contexto más exigente las comparaciones, es útil observar la situación latinoamericana a la luz de los países más desarrollados. Antes se dijo que los países de América Latina y Chile en particular, habían expandido significativamente la escolarización de su población en la segunda mitad del siglo XX: ¿qué tan acelerados fueron estos procesos? Como veremos, si se toma un estándar elevado (proporción de la población que termina la educación

secundaria) y en contraste con otros procesos de expansión en el mismo período, los progresos de nuestra región pierden algo de notoriedad.

El siguiente gráfico muestra, para países de la OECD y algunos de los más desarrollados de América Latina, el porcentaje de la población con educación media completa en diferentes tramos etáreos: el valor más bajo en cada caso pertenece a quienes tienen entre 55 y 64 años, mientras el más alto corresponde al grupo de 25 a 34 años de edad (los demás tramos etáreos tienen valores intermedios), de tal forma que la amplitud de la barra muestra la distancia, el progreso, entre ambas generaciones. Chile, aunque supera a los demás países latinoamericanos, es superado por la mayoría de los demás países. Sin embargo, lo más grave a nuestro juicio, es la diferente aceleración del cambio, así países como Corea, Grecia, España o Malasia, que en la generación más vieja tenían índices iguales o inferiores a Chile en este aspecto, en las generaciones más jóvenes le han alcanzado o superado. . Un indicador de este aspecto para cada país se encuentra en el punto y el valor anotados a su lado en el gráfico: él representa el porcentaje de avance entre ambas generaciones extremas, en completar la meta de universalizar el egreso de la educación media. Así por ejemplo, Méxio, Argentina y Uruguay sólo han cubierto entre un quinto y un cuarto de la meta inicial, Chile lo ha hecho en un 39%, similar a Estados Unidos (pero que ya se encuentra muy cerca de la meta total), por debajo de los países antes mencionados, y muy inferior a Bélgica (59%), República Checa (69%) o Corea (89%) que en el mismo período han cubierto la mayor parte de la brecha inicial.

**Gráfico 23 Población con educación media completa según año de nacimiento, distintos países**



Fuente: elaboración propia en base a OECD 2001 "Education at a Glance. OECD indicators 2000".

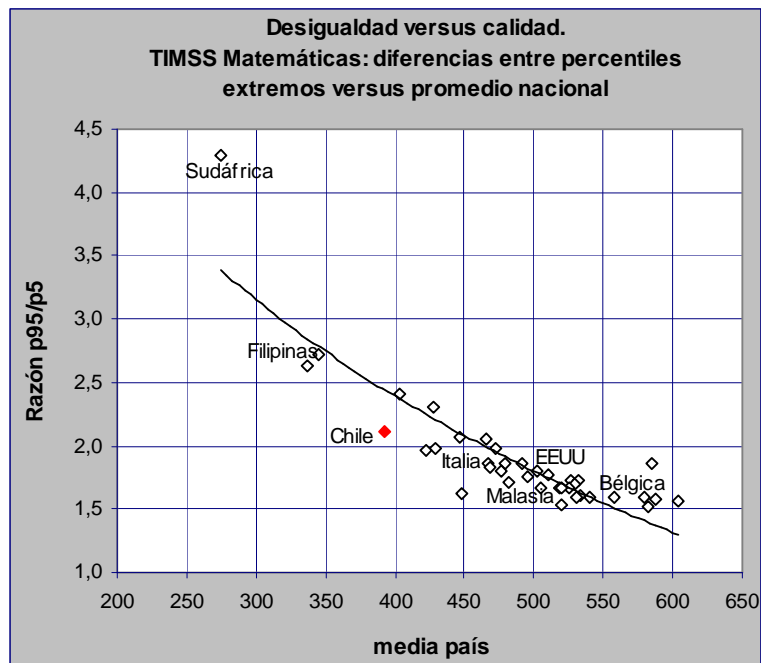


### **3.B. Aprendizaje**

Basándonos en los estudios TIMSS e IALS, se analizará la situación chilena en un contexto internacional (como se recordará, predominantemente de países con un elevado nivel de desarrollo), en primer término indagando sobre el nivel de desigualdad en los aprendizajes existente al interior de cada uno, y en segundo lugar profundizando en la inequidad que tiene por base el origen socioeconómico de los alumnos.

La primera pregunta entonces es qué tan desigual es la distribución nacional de aprendizajes, qué tanta distancia separa a las personas que poseen un mayor y un menor nivel de capacidades intelectuales. El estudio TIMSS permite tener una visión de la magnitud de esta desigualdad intranacional en un momento relativamente avanzado del sistema escolar (niños de 14 a 15 años de edad). El gráfico siguiente, basado en los resultados de Matemáticas de todos los países participantes en el TIMSS, en su eje vertical muestra la razón entre el puntaje obtenido por alumnos de muy altos logros (percentil 95) y el obtenido por alumnos de muy bajos logros (percentil 5) de cada país. Como se ve, la mayor parte de los países tiene un valor entre 1,5 y 2, ubicándose Chile un poco por encima de ellos, es decir, con una amplitud de la desigualdad un poco superior a la generalidad de países. Con todo, Chile se ubica más cerca del promedio internacional (por ejemplo, Italia o Estados Unidos) que del grupo de países más inequitativos (como son Filipinas o Sudáfrica). Adicionalmente, el gráfico permite desacreditar una hipótesis más o menos extendida : que los sistemas escolares de mejor calidad, tienden a aumentar las diferencias en su interior. En efecto, la relación es exactamente la inversa: en el eje horizontal se distribuyen los países según el promedio nacional en la misma prueba; como se ve, mientras mayor es el puntaje obtenido por el país, menores son las diferencias en su interior (el caso de Bélgica, por ejemplo).

**Gráfico 24 TIMSS, desigualdad versus calidad, distintos países**

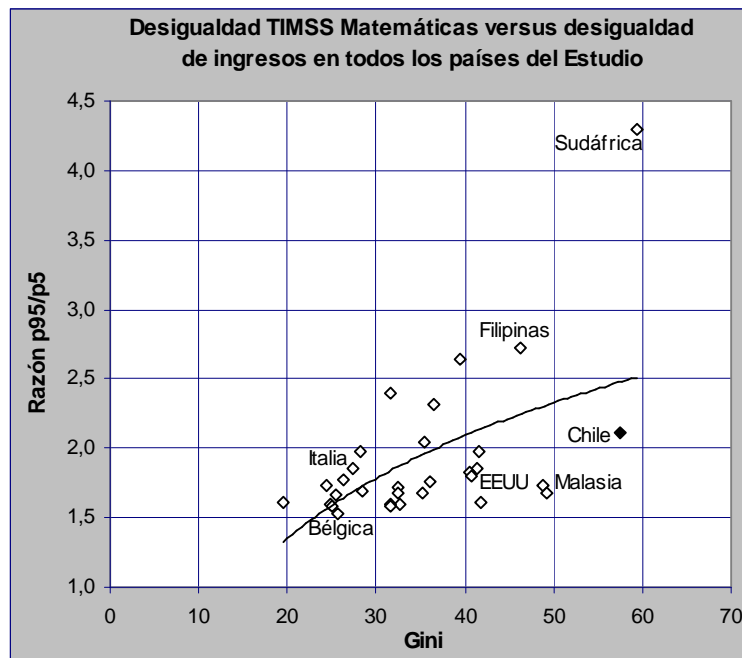


Fuente: elaboración propia en base a “TIMSS 1999 International Mathematics Report”, I.Mullis et al, IEA 2000.

Otra relación posible es que el grado de amplitud de la desigualdad de aprendizajes se vincule con la amplitud de la desigualdad económica al interior de cada país. Utilizando la misma información anterior sobre la desigualdad entre los resultados extremos de cada país en el TIMSS en Matemáticas, pero esta vez relacionándola con el índice Gini de desigualdad de ingresos, el siguiente gráfico parece esta vez confirmar la hipótesis: a mayor desigualdad económica mayor desigualdad de aprendizajes al interior del sistema escolar. Sin embargo, esta relación es menos fuerte que la anterior y –de hecho– Chile es uno de los países que escapan relativamente a la regla: su grado de desigualdad de aprendizajes es menor que el que cabría esperar dada su alta desigualdad de ingresos, en efecto, su índice de desigualdad en los resultados de matemáticas se asemeja o es menor al de varios países más igualitarios en materia económica (por ejemplo, Italia o Filipinas).



a Gráfico 25 TIMSS: Matemática desigualdad resultados vs. desigualdad ingresos países



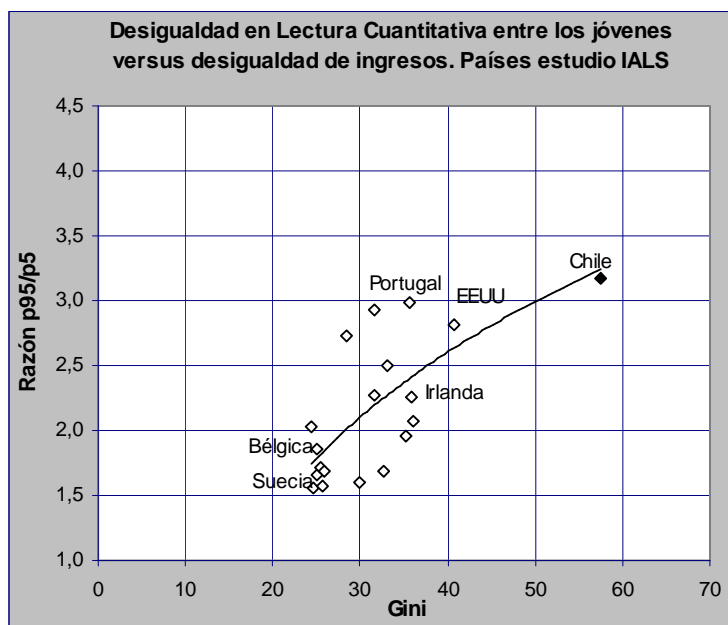
Fuente: elaboración propia en base a i) “TIMSS 1999 International Mathematics Report”, I.Mullis et al, IEA 2000, y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”.

La pregunta que cabe hacerse es cómo ha evolucionado esta situación chilena sobre la desigualdad en los aprendizajes en comparación con otras naciones. Lamentablemente el estudio TIMSS no permite hacer este tipo de análisis. Sin embargo, se puede tener una aproximación a esta pregunta al analizar de un modo semejante los resultados del estudio IALS (como se recordará, aunque ambos grupos de países son predominantemente desarrollados, los estudios no son equivalentes dado que en IALS son menos países y no están presentes algunos de ingresos medios que participaron en TIMSS).

El siguiente gráfico muestra la relación de desigualdad en los resultados de lectura cuantitativa de jóvenes de 26 a 35 años, expresada en la razón entre los percentiles 95 y 5 de logros (eje vertical); asociándola con el coeficiente Gini de los países (eje horizontal). Como se ve, en este caso también se confirma la relación existente entre desigualdad económica y de capacidades (países económicamente más igualitarios como Suecia o Bélgica, son también educativamente más igualitarios; lo contrario sucede en Portugal o Estados Unidos) intelectuales. Sin embargo, esta vez Chile no constituye una excepción y más bien se ubica en el valor extremo de desigualdad de capacidades de lectura matemática entre su población.

a

**Gráfico 26 IALS: lectura cuantitativa, desigualdad resultados vs. desigualdad ingresos países**



Fuente: elaboración propia en base a i) Literacy in the Information Age, OECD 2000, y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”.

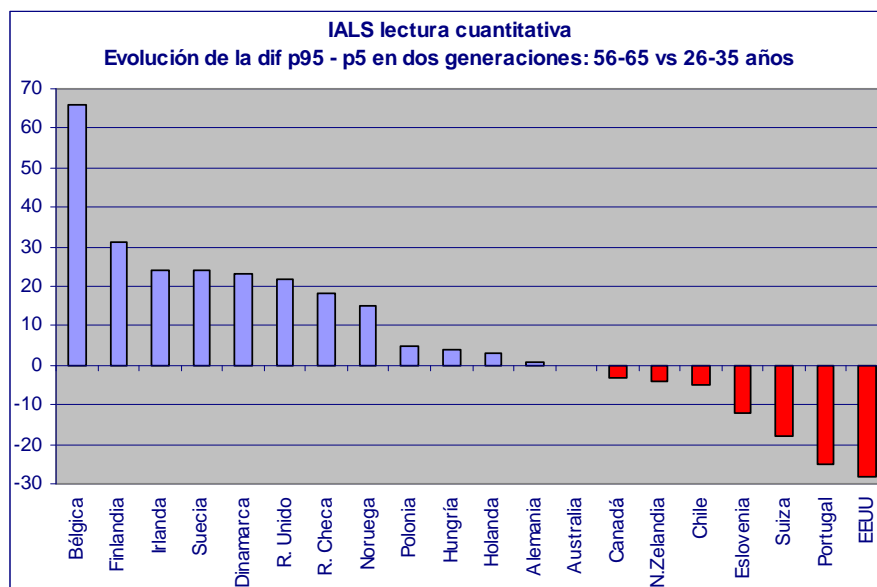
Afortunadamente el estudio IALS sí permite tener una visión del avance intergeneracional de estas desigualdades de aprendizaje. Como se señaló en la sección “2.B. Aprendizajes”, Chile destaca por ser uno de los países que más fuertemente ha disminuido esta desigualdad. También hemos dicho que la herramienta fundamental para producirse este progreso hacia una sociedad menos desigual en sus capacidades, ha sido la expansión de la educación. En este sentido es esclarecedor hacer una precisión final.

Se ha estado comparando la desigualdad existente entre valores extremos de la distribución de aprendizajes (percentiles 95 y 5), sin embargo, es muy diferente el carácter de esta comparación cuando se realiza entre personas que han tenido acceso al sistema escolar por un mismo tiempo (en el caso del TIMSS, por ejemplo, se trata siempre de “alumnos”), que cuando se compara personas con escolaridades diferentes. Este último es el caso de los participantes en el estudio IALS: dado que se refiere al conjunto de la población mayor de 15 años, se compara a personas con muy desigual acceso a la educación. Esta consideración es altamente relevante si, como sabemos, las capacidades más demandantes que este estudio evalúa (como es el caso de la Lectura Cuantitativa) se adquieren fundamentalmente en niveles avanzados del ciclo escolar (al menos educación secundaria). Así, por ejemplo, es esperable que para el caso chileno, la mayor parte de quienes se ubican bajo el percentil 5 de logros no hayan siquiera asistido al liceo.

Los siguientes gráficos sirven para tener una imagen del efecto de lo que estamos diciendo. Se ha afirmado que en Chile ha progresado la igualación entre las generaciones de personas con 56 a 65 años versus quienes tienen 26 a 35 años (ver gráfico 9: “Desigualdad en Lectura Cuantitativa en distintos países”, en él se ve que la razón de resultados entre percentiles 95/5 es menor para la

generación más joven). Sin embargo si se comparan las diferencias simples en puntaje IALS de lectura matemática entre los niveles extremos de ambas distribuciones (es decir, la distancia absoluta de puntajes que separa a los percentiles 95 y 5 de cada grupo etáreo), constatamos que entre los más jóvenes en Chile existe un muy leve aumento de la desigualdad. El siguiente gráfico muestra la diferencia de las distancias simples de puntaje entre ambas generaciones (se toma la distancia entre el percentil 95 y 5 entre las personas de 56-65 años y se le resta la distancia entre el percentil 95 y 5 entre las personas de 26 a 35 años), de forma que un valor positivo expresa una disminución de las distancias entre ambas generaciones (diferencia mayor entre los más viejos) y un valor negativo un aumento de dichas distancias (diferencia a favor de los más jóvenes). Como se ve, la tendencia a la disminución de las distancias entre los extremos no es universal: algunos países mejoran bastante su igualdad entre generaciones (Bélgica, Finlandia), mientras otros la empeoran bastante (Estados Unidos, Portugal). Chile se encuentra en una situación intermedia, pero negativa: la distancia que separa a los percentiles 95 y 5 en el grupo de 56 a 65 años es de 210 puntos en Lectura Matemática, mientras en el grupo de 26 a 35 años es de 215, por ello en el gráfico aparece el valor -5, indicando que dichas diferencias han aumentado levemente.

**a Gráfico 27 IALS: lectura cuantitativa evolución desigualdad resultados en dos generaciones, distintos países**

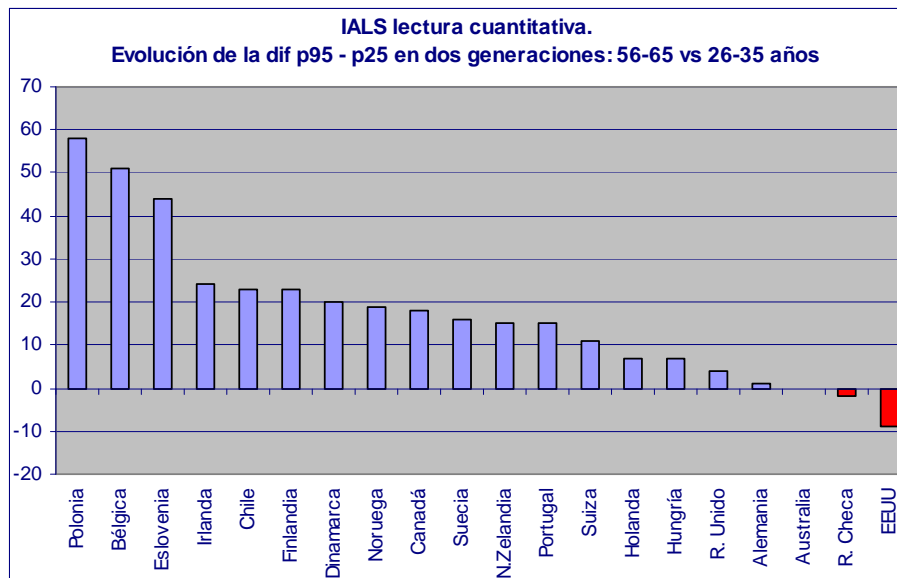


Fuente: elaboración propia en base a Literacy in the Information Age, OECD 2000.

Sin embargo, una situación diferente ocurre si comparamos a una porción menor de la distribución (como hace el siguiente gráfico, construido con la misma lógica del anterior). En este caso, al mismo nivel de muy altos resultados (percentil 95) se le contrasta con un nivel bajo de resultados (el percentil 25). Es decir, es mucho más probable que esta vez estemos comparando (especialmente en el caso de los más jóvenes), a dos poblaciones efectivamente escolarizadas por un período significativo de tiempo. Como se ve, en este caso Chile mejora -más que la mayoría de los países- la igualdad en la generación más joven respecto a la mayor: la distancia que separa a los percentiles 95 y 25 en el grupo de 56 a 65 años es de 160 puntos en Lectura Matemática, mientras en el grupo de 26 a 35 años es de 137, por ello en el gráfico aparece el valor positivo 23,

indicando que dichas diferencias han disminuído significativamente. En otras palabras, esto indica claramente el efecto igualador del paso por el sistema escolar.

**a Gráfico 28 IALS: lectura cuantitativa evolución desigualdad resultados en dos generaciones, distintos países**



Fuente: elaboración propia en base a Literacy in the Information Age, OECD 2000,

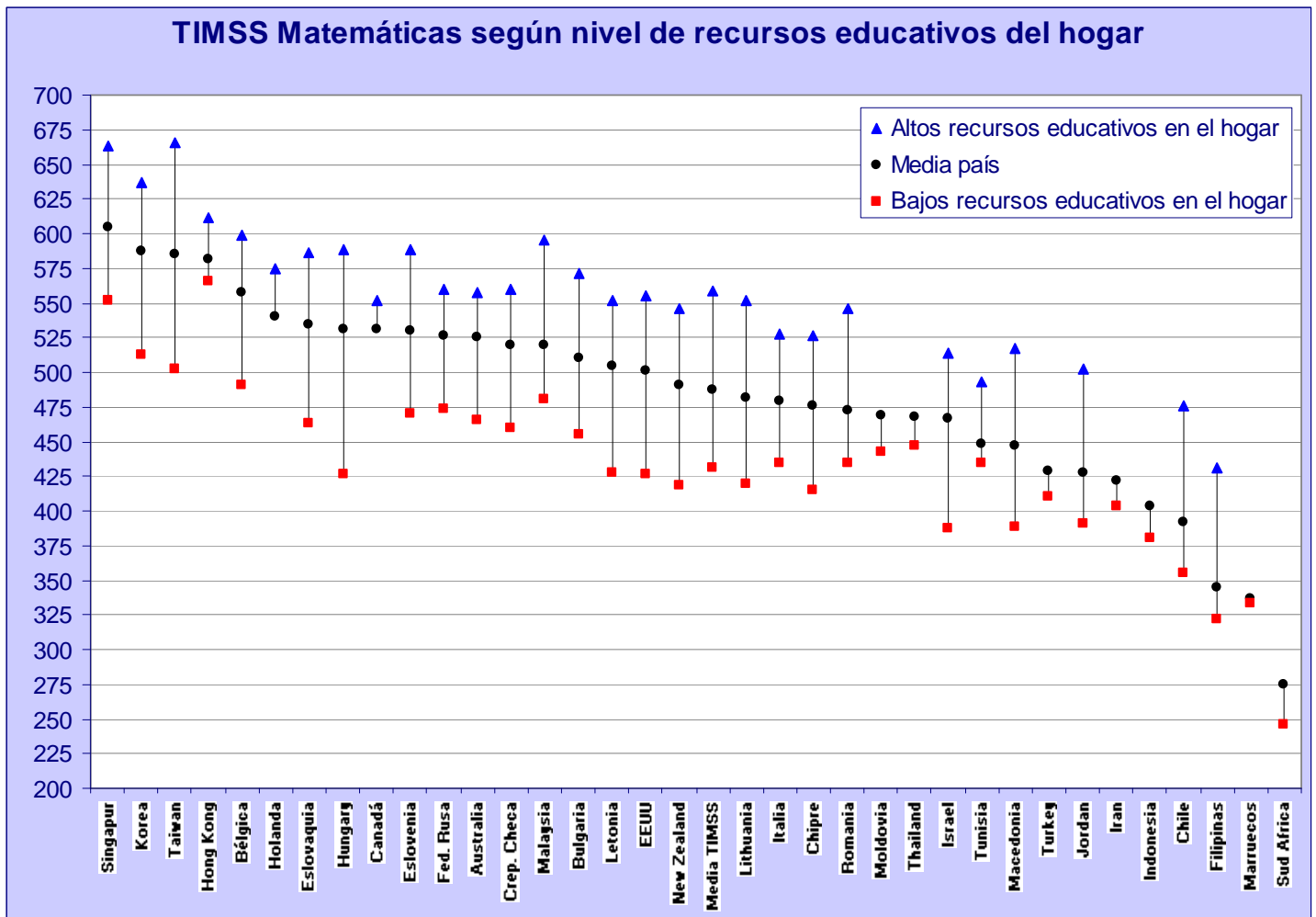
Corresponde finalmente saber cómo se compara la desigualdad de resultados que afecta a los alumnos según las condiciones socioeconómicas de sus familias. Aunque la amplitud de la desigualdad económica entre ricos y pobres varía, ésta es la más importante fuente de desigualdad en la mayoría de los países. El estudio TIMSS permite tener una apreciación de esta realidad.

El siguiente gráfico muestra los resultados en el TIMSS en matemáticas de los alumnos de los diferentes países participantes, separando a quienes poseen altos y bajos niveles de recursos educativos en el hogar<sup>20</sup>. Debe quedar claro que, como se trata de estándares comunes para todos los países, los grupos representan fracciones variables de la población escolar (así, por ejemplo, al grupo de “altos recursos” pertenecen un 27% de los canadienses, un 6% de los chilenos y un 1% turcos; en tanto al grupo de “bajos recursos” pertenecen un 2% de los canadienses, un 38% de los chilenos y un 48% de los turcos). Como se ve, la inequidad de logros varía significativamente: en un extremo se encuentran países como Taiwán y Hungría, con 164 y 161 puntos de diferencia respectivamente en TIMSS Matemáticas entre alumnos con alto y bajo nivel de recursos educativos en su hogar; en el otro extremo, los países más igualitarios son Hong-Kong y Túnez, con 46 y 59 puntos de diferencia respectivamente. Chile se encuentra en una

<sup>20</sup> Se trata de un índice complejo, construido con criterios comunes que permiten la comparación/homologación entre poblaciones de diferentes países, puesto que su clasificación es “absoluta” (internacional) y no “relativa” (comparando sólo al interior de cada país). Las dimensiones consideradas son la escolaridad de los padres, la disponibilidad de libros, diccionarios, escritorio de uso propio y computador en el hogar.

situación intermedia también en este aspecto: la diferencia entre estudiantes con alto y bajo nivel de recursos en esta prueba alcanzó 121 puntos.

Gráfico 29 TIMSS matemáticas sg. recursos educativos del hogar



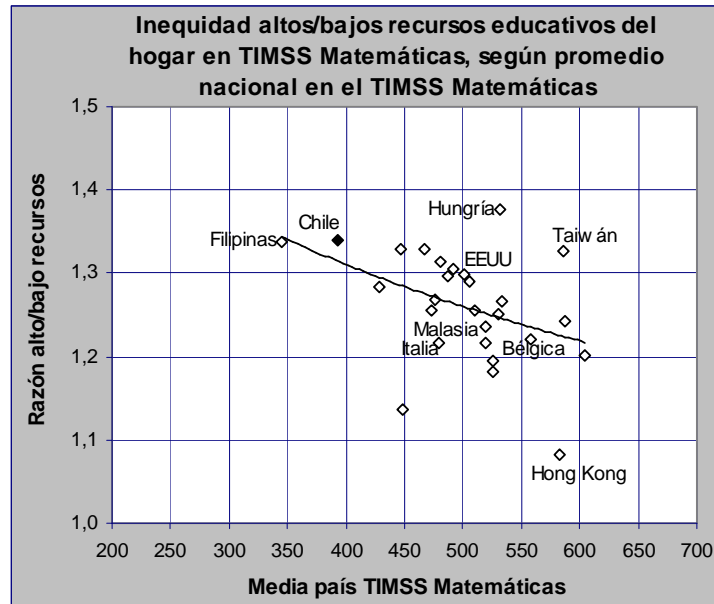
Fuente: “TIMSS 1999 International Mathematics Report”, I.Mullis et al, IEA 2000.

Igual que se hizo antes, es útil considerar la desigualdad de aprendizajes –ahora con base en las desigualdades familiares a la luz de la calidad del sistema educativo nacional y de la desigualdad de ingresos de los países.

El siguiente gráfico muestra la razón entre los puntajes obtenidos por los alumnos de mayores y menores recursos en el TIMSS Matemáticas y la compara con el promedio obtenido por el país en la misma prueba. Aunque de forma más leve, se repite acá la tendencia anterior: los países cuyos alumnos obtienen en promedio mejores niveles de logro, son también países con menores índices de inequidad entre grupos socioeconómicos (aunque como siempre la regla está lejos de ser mecánica: Taiwán y Hong Kong comparten un elevado nivel de calidad en los logros de matemáticas, pero se encuentran en extremos opuestos respecto a la inequidad). Chile sigue

también esta tendencia, teniendo resultados nacionales muy bajos, presenta simultáneamente – aunque de forma menos extrema- índices de inequidad elevados.

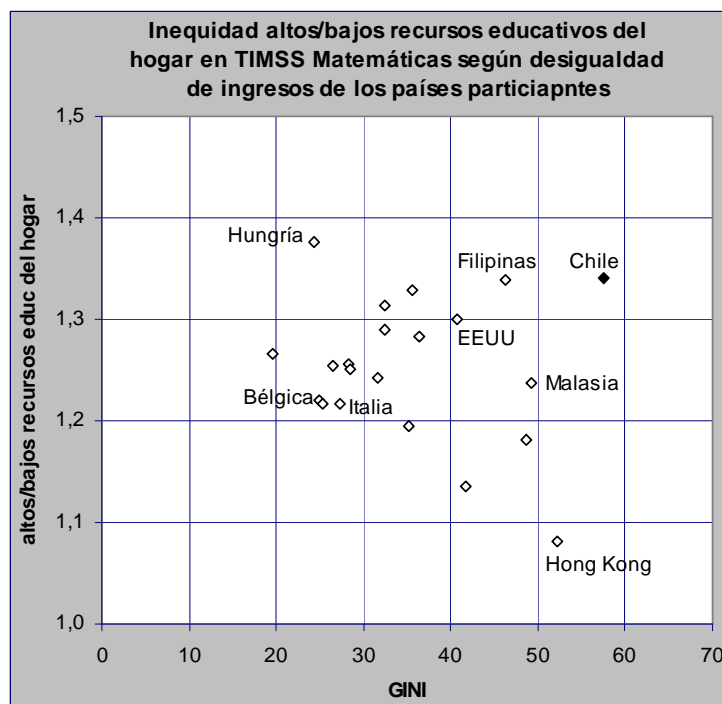
**Gráfico 30 TIMSS desigualdad recursos educativos del hogar y resultados Matemáticas**



Fuente: elaboración propia en base a “TIMSS 1999 International Mathematics Report”, I.Mullis et al, IEA 2000.

Algo diferente en cambio ocurre al comparar esta inequidad educativa con los índices de injusticia en la distribución del ingreso entre los países participantes en el TIMSS: no se da una tendencia lineal que asocie ambos aspectos. Es decir (como se ve en el gráfico siguiente), países con niveles similares de desigualdad en la distribución del ingreso, presentan muy diferentes índices de desigualdad educativa entre alumnos con altos y bajos recursos educativos en el hogar (como por ejemplo sucede entre Bélgica y Hungría). En otras palabras, la forma en que el sistema escolar procesa las diferencias de capital económico y cultural de las familias de los alumnos, puede lograr cierta autonomía respecto a los niveles de dicha desigualdad existentes en su sociedad, de manera de producir resultados escolares más o menos igualitarios. Lamentablemente, en este aspecto Chile junto con presentar los más altos índices de inequidad económica, presenta también índices elevados de inequidad educativa, asociada a las desigualdad de recursos culturales en los hogares de los alumnos. El caso de Hong Kong permite develar esta situación de Chile: teniendo también una elevada desigualdad de ingresos, logra sin embargo que la desigualdad de resultados entre sus estudiantes de diferente origen social sea la menor de todos los países estudiados.

**Gráfico 31 TIMSS desigualdad recursos educativos del hogar según desigualdad de ingreso países.**



Fuente: elaboración propia en base a i) “TIMSS 1999 International Mathematics Report”, I.Mullis et al, IEA 2000, y ii) Banco Mundial 2002 “World Development Indicators”.

En resumen, a nivel de la distribución de los aprendizajes Chile muestra una situación más insatisfactoria, aunque matizada. Sus niveles de desigualdad interna son medianos o altos, dependiendo de varios factores: la desigualdad es menor entre la población más joven, y es menor entre las personas mientras mayor sea el grado de escolarización; a su vez, comparativamente, nuestro sistema es más igualitario en general (comparando los alumnos de más altos y más bajos logros de la distribución), pero más injusto si lo que se considera son las inequidades ligadas al origen socioeconómico de los alumnos (comparando los logros de los alumnos de altos y bajos recursos en el hogar).

Del análisis internacional se concluye entonces que Chile presenta satisfactorios niveles de igualdad para el contexto latinoamericano, pero deficientes al compararlo con países más desarrollados. Pero más importante aun, del análisis se concluye que el país ha tenido un éxito relativamente destacado en erradicar la inequidad para acceder y progresar en el sistema educativo, pero que le queda un camino muy largo para hacer lo propio con los resultados de aprendizaje que dicho sistema produce en los alumnos: desvincular los logros educativos de las condiciones de origen familiar.

### Recuadro 3: “La distribución social de las expectativas educativas”

El proceso por el cual se generan, sostienen o transforman las expectativas ligadas al porvenir educacional -y por su intermedio laboral y social- es enormemente complejo. En términos generales, tiende a existir un ajuste entre las posiciones sociales y las aspiraciones, creado y mantenido por el deseo de progresar y por la evaluación (no académica, sino experiencial) de las probabilidades reales de lograrlo. Como señala Bourdieu “Las expectativas y aspiraciones de los agentes sociales, también se hallan muy desigualmente repartidas (pese a los casos en que se va por delante de las capacidades de satisfacción), en virtud de la ley que establece que, por mediación de las disposiciones del habitus (a su vez ajustadas, las más de las veces, a las posiciones), las esperanzas tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas”<sup>21</sup>.

Sin embargo, en procesos de transformación acelerados, como el que vive Chile en materia educacional, las situaciones de no correspondencia entre expectativas y posiciones de origen, por un lado, y entre aspiraciones y oportunidades objetivas, por otro, tienden a aumentar. “La generalización del acceso a la educación –con el consiguiente desfase estructural entre los títulos conseguidos y, por lo tanto, las posiciones esperadas, y los puestos obtenidos- y la inseguridad profesional tiende a multiplicar las situaciones de desajuste, generadoras de tensiones y frustraciones”<sup>22</sup>. Es esta realidad en movimiento lo que hace actualmente muy difícil la interpretación de la distribución social de las expectativas.

A pesar de esta complejidad, es válido considerar la distribución social de las aspiraciones educativas como un indicador relevante de la equidad/inequidad educativa. Alejándose de cualquier interpretación determinista, se debería considerar la existencia de una doble relación circular entre las expectativas y la propia (o del hijo) experiencia de éxito o fracaso en el aprendizaje escolar, así como entre esta experiencia y el nivel inicial de habilidades para el aprendizaje<sup>23</sup>. Dado que tanto las habilidades iniciales como la experiencia de éxito/fracaso escolar están desigualmente distribuidas en la sociedad, la amplitud de las diferencias en las expectativas nos entrega un indicador del grado en que en una sociedad dichas experiencias son modeladas (ampliadas o reducidas) por la educación escolar. Adicionalmente, este indicador es también relevante si se considera que las aspiraciones (como expresión de confianza y motivación), tanto de los padres como del propio alumno, son un importante “insumo” para el mismo proceso educativo<sup>24</sup>.

En el curso de la presente generación se ha producido en Chile una explosión de las expectativas educativas, que queda en evidencia al comparar (como hacen los siguientes dos gráficos) la escolaridad efectivamente alcanzada por la generación adulta que se encuentra criando y las aspiraciones educativas para sus hijos. A la izquierda se muestra la escolaridad de las madres de los niños que cursaban 4° básico en 1999 (niños en general de 10 años de edad, madres en un rango entre 30 y 40 años), quienes probablemente estudiaron preferentemente en la década del '70. A la derecha se grafican sus expectativas de estudio para sus hijos: mientras sólo un 15% de

<sup>21</sup> Pierre Bourdieu “El ser social, el tiempo y el sentido de la existencia”, en *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, Barcelona 1999, pág. 287.

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu, op. Cit., pág. 309. Con más extensión, Bourdieu trató este proceso en *La distinción*, cap. 2 “El espacio social y sus transformaciones”.

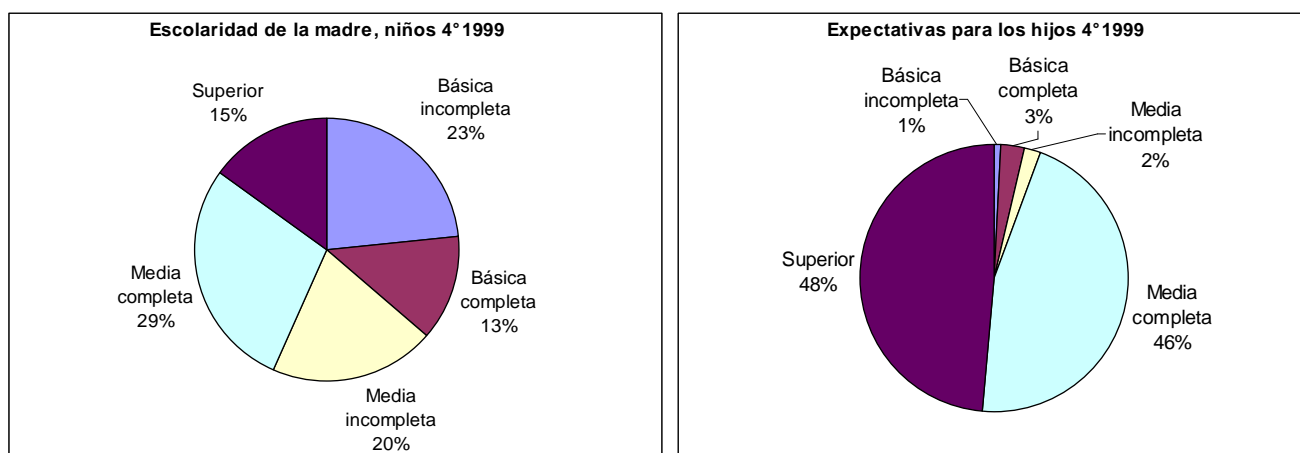
<sup>23</sup> Ver Luciano Benadusi “Equity and Education”, en *In pursuit of equity in education*, W.Hutmacher et al Eds., Kluber Academic Publishers 2001.

<sup>24</sup> Ver Denis Meuret “A System of Equity Indicators for Educational Systems”, en *In pursuit of equity in education*, W.Hutmacher et al Eds., Kluber Academic Publishers 2001.



las madres tiene estudios superiores, ellas piensan que un 48% de sus hijos los alcanzará, en el otro extremo, en tanto un 56% de las madres tiene menos que educación secundaria completa, ellas piensan que sólo un 6% de los niños quedará limitado a dicho nivel de enseñanza.

**Gráficos: Escolaridad de la madre y expectativas para los hijos**



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 1999.

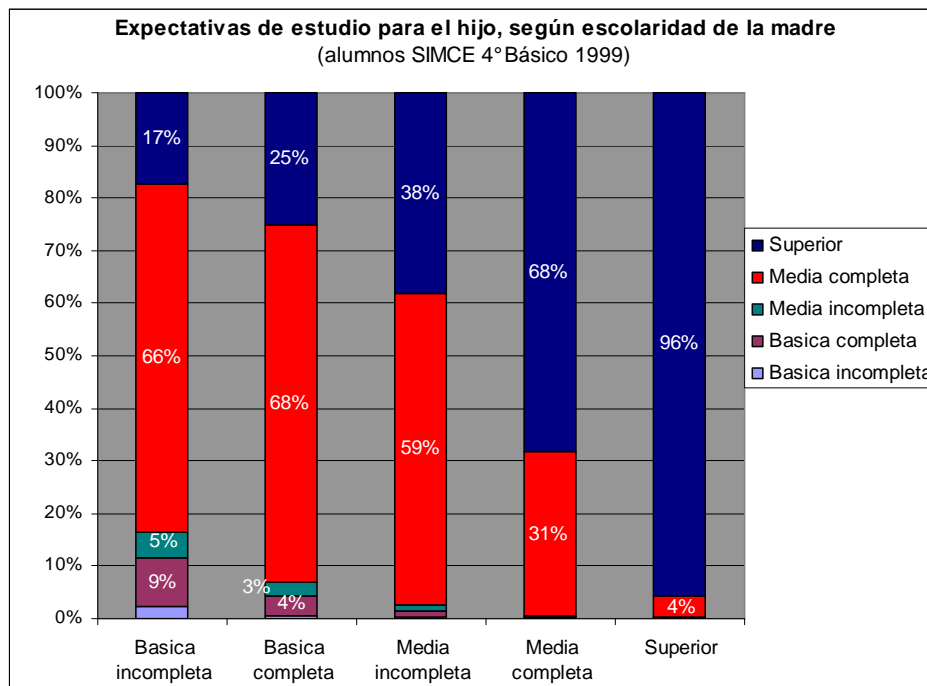
Lo más interesante, sin embargo, es que este aumento de las expectativas, al mismo tiempo que se da fuertemente en todos los estratos sociales conserva en su interior una marcada desigualdad social, de forma que la jerarquía socioeducativa se traslada hacia el ciclo de educación superior. Como se ve en el gráfico siguiente (basado en la misma población anterior), entre las madres que poseen educación básica incompleta, el 83% piensa que su hijo terminará la educación secundaria, proporción que aumenta a un 93% entre las madres con educación básica completa y a un 97% entre las que alcanzaron educación secundaria incompleta. Es decir, la aspiración y la esperanza por que los hijos concluyan el liceo es prácticamente universal en Chile. En este contexto, sólo las expectativas por la educación superior conservan una fuerte inequidad social. Así, por ejemplo, entre las madres que alcanzaron sólo a terminar la educación básica un 25% piensa que su hijo llegará a la educación superior, entre las que concluyeron la educación media un 68% tiene estas expectativas, mientras entre las madres con educación superior un 96% cree que su hijo llegará también a alcanzar estudios superiores.

Esta orientación hacia la educación superior no sólo se relaciona con la fuerte expansión experimentada por este ciclo educacional y con su importancia para lograr posiciones aventajadas en el mercado ocupacional, además expresa una larga tradición que define a la educación escolar, especialmente secundaria, como una preparación para los estudios universitarios. En una encuesta reciente<sup>25</sup>, el 87% de los padres y madres con hijos estudiando dijo que ésta era la principal finalidad de la educación, en contraste con el 13% que afirmó que era la preparación para trabajar. Lo sorprendente es que esta orientación es también claramente mayoritaria entre quienes matricularon a sus hijos en liceos técnico-profesionales: un 63% de ellos piensa que la principal finalidad de la educación es preparar a los alumnos para la universidad, contra un 37% que piensa

<sup>25</sup> III Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo 2001, CIDE 2002.

es el trabajo. Esta definición no encuentra diferencias entre los padres según si sus hijos estudian en establecimientos municipales, privados subvencionados o privados pagados (87%, 86% y 89%, respectivamente), es decir, según nivel socioeconómico familiar.

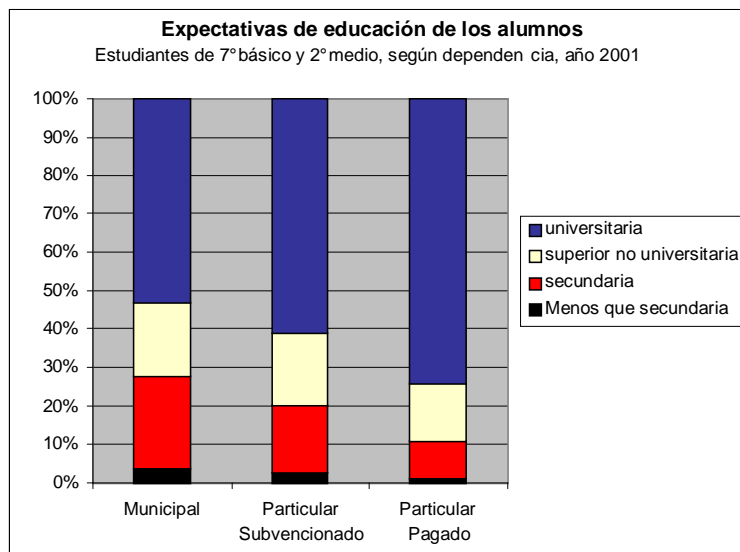
**Gráfico: Expectativas de estudio para el hijo según escolaridad de la madre.**



Fuente: Elaboración propia en base a SIMCE 1999.

Finalmente, como se muestra en el gráfico siguiente, estas mayores expectativas educativas han sido adquiridas también por los actuales estudiantes. De forma prácticamente coincidente con las madres, sólo el 4% de los alumnos piensa que no terminará la educación secundaria, expectativa que es prácticamente universal en todos los niveles sociales (en el gráfico, más del 95% de los alumnos de todas las dependencias piensan así).

Del mismo modo, la aspiración por continuar estudios superiores aunque se encuentra muy extendida entre los estudiantes, es su mayor fuente de distinción: mientras poco más del 70% de los alumnos de establecimientos municipales y casi el 80% de sus pares de colegios privados subvencionados tienen esta expectativa, entre los estudiantes de colegios privados pagados casi el 90% espera continuar estudios superiores (no es posible comparar este punto con las madres, dado que esta encuesta distingue entre estudios universitarios y superiores no universitarios).



Fuente: III Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo 2001, CIDE 2002.

En síntesis, la distribución de las expectativas educacionales muestra que en Chile éstas han aumentado en todos los grupos sociales, tanto a nivel de las familias como los estudiantes, elevando el umbral de la desigualdad sólo al nivel de educación superior.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión se retoman las afirmaciones centrales que se han establecido a través del texto. Muchas de estas afirmaciones son constataciones provisorias que deben tomarse también como preguntas abiertas al debate y a la indagación.

### 1. Desigualdad de escolarización.

- a. A nivel del acceso actual al sistema educativo las situaciones de mayor desigualdad corresponden a la educación parvularia y a la educación superior. En parvularia, si se toma como meta a lograr para todos lo alcanzado por el quintil más rico, se tiene que es necesario duplicar la cobertura de los más pobres para lograrla. Por su parte, aceptando que la educación superior –jóvenes de 18 a 24 años- debe ser selectiva en base a méritos académicos, nos encontramos con que en este nivel se dan las mayores diferencias en lo logrado por los distintos grupos sociales, existiendo una fuerte exclusión de los más pobres, la que es injusta y constituye una grave pérdida para la sociedad.
- b. Si se examina la escolarización alcanzada en el conjunto de la población adulta considerando que el “piso mínimo” del siglo XXI corresponde a la educación media completa, puede observarse que ella da lugar no sólo a la exclusión de los más pobres, sino a una nítida jerarquización social que ordena a los chilenos y chilenas.

### 2. Desigualdad de aprendizajes.

- a. La fuerte estratificación social del sistema escolar chileno, hace –más que en otras sociedades- que la escolarización no sea una moneda de igual valor para todos. Esto se hace muy patente en los resultados de aprendizaje, los que se ordenan según la jerarquía socioeconómica de los alumnos expresada en la propiedad y financiamiento de los establecimientos a los que asisten.
- b. Esta entre los colegios de elite y los de financiamiento público, presente desde el inicio de la escuela se acrecienta en la educación media, y nos muestra una escolarización incapaz de cultural.
- c. El resultado se observa en la población adulta: la mitad de ella no cuenta con las herramientas básicas de alfabetización del siglo XXI y sólo el 14% posee un desempeño aceptable para las exigencias actuales. Por otra parte, hay indicios para señalar que la estructura educacional chilena ha avanzado en la separación de los niños de diferente origen social en los últimos años, lo que presumiblemente tiene efectos limitantes para el desempeño escolar de los niños con menos capital cultural y empobrece la visión de sociedad que la escuela entrega a todos.

### 3. Evolución de la desigualdad de acceso.

- a. Enfrentados a la pregunta relativa a si ¿ha mejorado la igualdad educativa en el país?. Es posible señalar , en la segunda mitad del siglo XX incorporar a cada vez mayores grupos de la población a cada vez más avanzados ciclos escolares. Como se sabe, quienesAsí, en el curso de cuatro décadas el país ha reducido 4 veces la incidencia de esta exclusión, la que afecta hoy a 1 de cada 10 ciudadanos, y triplicó la proporción de la población que completa la educación media, la que llega hoy a los dos tercios del total.
- b. En el marco de esta disminución de las inequidades educativas durante , tanto por la significativa superación de las exclusiones como por la creciente superación de las desigualdades, la década de los '90 las diferencias de cobertura en la educación básica han continuado disminuyendo hasta alcanzar apenas 2 puntos porcentuales entre los grupos extremos de ingresos;. en mediaDado que se trata de niveles casi universales de cobertura, esto las diferencias disminuyeron de 20 puntos en 1987 a 16 en 2000; en educación parvularia, pese a haber aumentado las coberturas, aumentó también la desigualdad.
- c. En el caso de la educación superior, junto con recalcarque poseenjóvenes , hay que señalar también quees también favorable la desigualdad de probabilidades de acceso entre los jóvenes del quintil V y II se redujo a la mitad entre 1987 y 2000 y entre el quintil V y el I la diferencia se ha reducido en casi un tercio.

### 4. ¿Mejoran los aprendizajes?

- a. Los resultados del estudio IALS de la OECD, considerados por edades permiten señalar que no es efectivo que no exista progreso en aprendizajes en Chile. Si bien, si de acuerdo a estándares internacionales, el porcentaje de personas con un nivel insuficiente de lectura es muy alto para todas las edades, la deficiencia en los jóvenes (15 a 24 años) es la mitad que la que se observa la generación de 45 a 65 años. Adicionalmente, resalta que si bien la desigualdad existente en capacidad lectora es

muy alta(razón de 3,7 entre el percentil 95 y el 5), ella ha disminuido fuertemente entre las generaciones mayores y las menores.

- b. Los resultados del SIMCE en los distintos niveles y asignaturas de la educación básica chilena muestran que, durante los '90 en todos los tipos de escuelas, ha habido avances significativos aunque de magnitudes leves.
- c. También es patente que la estratificación de resultados a nivel nacional entre tipos de escuelas es muy fuerte y se modifica muy lentamente sin alterar la relación estructural de desigualdad existente.
- d. Esademás ta desigualdad, social y no de gestión de las escuelas, se hace evidente si se compara los resultados de cada uno de los tipos de establecimientos, distinguiendo el nivel socioeconómico de los alumnos que atiende.
- e. En este paisaje general, sobresalen algunas buenas noticias: (i) Hay cambios más acelerados en los mejoramientos experimentados por las escuelas que atienden a los niños más pobres y obtienen los más bajos resultados, gracias al apoyo de un programa especialmente destinado a este propósito, el Programa de las 900 Escuelas. (ii) En 2000 hay 45.000 niños más que en 1993 en octavo año (21% más) y estos niños aprenden más.
- f. Los distintos antecedentes mostrados en el estudio muestran que la principal fuente de desigualdad educativa es la desigualdad económica y socio-cultural de las familias de origen de los estudiantes. Con todo, esta fuerte influencia no implica un determinismo inevitable y, en los hechos, Chile exhibe importantes progresos en la igualación de oportunidades educativas. Sin embargo, se advierte también que estos progresos en materia de igualdad vinieron de la mano de políticas públicas orientadas a este propósito.

## 5. Chile ¿más o menos desigual que otros países?

- a. A nivel latinoamericano Chile exhibe el nivel más bajo de inequidad de América Latina entre las generaciones más jóvenes. Por ejemplo, en ellas los más ricos superan proporcionalmente en menor magnitud a los más pobres en los años de estudio alcanzados (valor 1,6 –o sea, les superan en un 60%) que en el resto de los países de la región<sup>26</sup>.
- b. Chile quiebra una tendencia entre los países latinoamericanos, según la cual hay una asociación entre igualdad de ingresos e igualdad educativa: aunque posee uno de los índices de desigualdad económica mayores del continente y del mundo, una de las menores desigualdades de años de escolaridad entre los deciles más rico y más pobre. Los países que comparten con Chile su alto índice de desigualdad económica (como Honduras o Brasil), presentan valores muy superiores de inequidad socio-educativa. Sin embargo, Chile presenta una de las menores inequidades (junto a Uruguay, Venezuela y Argentina, países con una mucho mejor distribución del ingreso).
- c. En comparaciones más exigente, por ejemplo con países de la OECD, se advierte que el progreso en los últimos años de la capacidad de Chile de dar educación completa a

---

<sup>26</sup> En otros indicadores se repite la constatación: la educación chilena es muy desigual, pero es la menos desigual de América Latina.

su población, si bien aunque ha sido mayor que el de los demás países latinoamericanos, ha sido mucho menor que el mostrado internacionalmente por muchos países como Corea, Grecia, España o Malasia, que en la generación más vieja tenían índices iguales o inferiores a Chile.

- d. Las comparaciones internacionales a nivel de aprendizajes (TIMSS e IALS), La primera pregunta entonces es qué tan desigual es la distribución nacional de aprendizajes, qué tanta distancia separa a las personas que poseen un mayor y un menor nivel de capacidades intelectuales. Chile posee una desigualdad que es un poco mayor a la de la mayoría de los países presentes en estos estudios, pero se ubica más cerca del promedio (junto a Italia y Estados Unidos) que del grupo de países más inequitativos (como son Filipinas o Sudáfrica).

## Índice de Tablas y Gráficos

Tabla 1 Cobertura diferentes niveles educativos, según quintil de ingresos, en porcentajes .....	5
Tabla 2 Distribución de la matrícula por grupo socioeconómico según dependencia .....	12
Tabla 3 Distribución de la matrícula de cada dependencia administrativa, .....	13
Tabla 4 Matrícula Educación Superior (Pre-Grado), según tipo de institución, serie 1983 – 2001 .....	26
Gráfico 1 Jóvenes con educación media por quintil ingreso.....	6
Gráfico 2 SIMCE matemáticas 4to básico según dependencia .....	7
Gráfico 3 Niveles desempeño SIMCE 4to básico según dependencia .....	9
Gráfico 4 Nivel lectura según categoría ocupacional.....	10
Gráfico 5 Matrícula según nivel de ingreso y dependencia administrativa .....	13
Gráfico 6 Matrícula de mayores ingresos según dependencia administrativa .....	14
Gráfico 7 Nivel escolaridad según edad de la población .....	20
Gráfico 8 Porcentaje de personas bajo desempeño lector según edad .....	28
Gráfico 9 Desigualdad lectura cuantitativa en distintos países .....	29
Gráfico 10 SIMCE: evolución resultados de matemáticas 4to. Básico .....	30
Gráfico 11 SIMCE: evolución resultados de matemáticas 4to. Básico .....	31
Gráfico 12 SIMCE: resultados matemáticas 8to. Básico según dependencia .....	33
Gráfico 13 SIMCE: resultados castellano 8to. Básico según dependencia .....	33
Gráfico 14 SIMCE: resultados 4°. y 8° Básico según nivel socioeconómico .....	34
Gráfico 15 SIMCE: resultados 2do medio según dependencia administrativa.....	35
Gráfico 16 SIMCE: resultados 4to. Básico según educación de la madre y nivel ingresos .....	37
Gráfico 17 SIMCE: resultados 8to. Básico según educación de la madre y nivel ingresos .....	38
Gráfico 18 PAA: resultados según escolaridad de la madre.....	39
Gráfico 19 Desigualdad de escolaridad según ingreso, países América Latina.....	41
Gráfico 20 Desigualdad escolaridad versus desigualdad ingresos, países América Latina.....	42
Gráfico 21 Desigualdad en completar 12 años estudio según años de estudios de sus padres y desigualdad ingresos, países América Latina.....	43
Gráfico 22 Desigualdad en completar educación secundaria según nivel ingresos familia y desigualdad ingresos de países, América Latina.....	44
Gráfico 23 Población con educación media completa según año de nacimiento, distintos países .....	45
Gráfico 24 TIMSS, desigualdad versus calidad, distintos países.....	48
Gráfico 25 TIMSS: Matemática desigualdad resultados vs. desigualdad ingresos países .....	49
Gráfico 26 IALS: lectura cuantitativa, desigualdad resultados vs. desigualdad ingresos países.....	50
Gráfico 27 IALS: lectura cuantitativa evolución desigualdad resultados en dos generaciones, distintos países .....	51
Gráfico 28 IALS: lectura cuantitativa evolución desigualdad resultados en dos generaciones, distintos países .....	52
Gráfico 29 TIMSS matemáticas sg. recursos educativos del hogar .....	53
Gráfico 30 TIMSS desigualdad recursos educativos del hogar y resultados Matemáticas.....	54
Gráfico 31 TIMSS desigualdad recursos educativos del hogar según desigualdad de ingreso países. ....	55