

Distr.
RESTRINGIDA

LC/R.1479
28 de diciembre de 1994

ORIGINAL: ESPAÑOL

C E P A L

Comisión Económica para América Latina y el Caribe

EDUCACION MEDIA Y EQUIDAD EN CHILE
¿CUELLO DE BOTELLA O LLAVE MAESTRA?

Este documento fue preparado por la División de Desarrollo Social.
No fue sometido a revisión editorial.

94-12-1701

INDICE

Página

INTRODUCCION	1
I. EDUCACION, EQUIDAD Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA Y EN CHILE	2
A. LA PROPUESTA DE CEPAL Y LA NECESIDAD DE UNA INFLEXION	2
B. EL CASO CHILENO ACTUAL	3
C. LA INVESTIGACION	3
II. TENDENCIAS RECIENTES EN LA DISTRIBUCION DEL INGRESO, EN EL EMPLEO Y EN LA PRODUCTIVIDAD EN CHILE	5
A. EL CONTEXTO DEMOGRAFICO FAVORABLE	5
1. Distribución del ingreso por hogares	6
2. Tendencias de empleo y de ingreso por rama y por ocupación	7
3. La relación entre educación e ingreso	8
III. LAS DISTINTAS INEQUIDADES EN LA EDUCACION MEDIA	11
A. CONSIDERACIONES GENERALES	11
B. INEQUIDAD Y MALA CALIDAD DE LA EDUCACION MEDIA	13
C. ASPECTOS DE GESTION Y ORGANIZACION QUE DIFERENCIAN LA CALIDAD DE LA EDUCACION	17

D. ASPECTOS CURRICULARES EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION MEDIA GRATUITA Y SUBVENCIONADA	20
E. EL FINANCIAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVAS	21
IV. EDUCACION TECNICA, EQUIDAD Y MOVILIDAD	23
A. INTRODUCCION	23
B. UNA CRISIS DE IDENTIDAD	24
C. LA EMTP Y LA MOVILIDAD SOCIAL	24
D. LA EMTP Y LA EQUIDAD EDUCATIVA	25
E. LOS JOVENES DE ALTO RIESGO	27
F. EDUCACION TECNICA POS-SECUNDARIA	28
G. ROLES DEL SECTOR PRIVADO	28
H. CAMPOS DE REFORMA A CONSIDERAR	29
V. REFLEXIONES FINALES	30
BIBLIOGRAFIA	32
ANEXO: GRAFICOS	35

INTRODUCCION

Tanto en las propuestas de la CEPAL sobre "Transformación Productiva con Equidad" como en las orientaciones de los dos gobiernos democráticos recientes en Chile, la educación constituye un eje fundamental de la estrategia para reducir la pobreza, la concentración del ingreso y la desigualdad de oportunidades. La educación secundaria (o "media" en Chile), en particular, es una etapa crítica y determinante de las posibilidades reales de los jóvenes relativas a los empleos e ingresos a los cuales puedan acceder durante su vida adulta. ^{1/}

La operacionalización de este papel de la educación es, sin embargo, todavía tema de debate y de experimento en Chile como en otros países, y en ámbitos internacionales como la UNESCO y la CEPAL. En Chile existe una masa crítica de diagnósticos y propuestas que son pertinentes en este debate. Falta, sin embargo, un esfuerzo conjunto de síntesis que recoja los principales hallazgos sobre la dinámica reciente del mercado de trabajo, por un lado, y la distribución de la cantidad y calidad de la educación recibida por jóvenes de diferentes estratos socio-económicos, por otro. De dicha síntesis podrán derivarse orientaciones más fundadas frente a las alternativas de reforma de la política educativa actualmente en marcha en el país o siendo debatidas en otros países.

La División de Desarrollo Social de la CEPAL está abocada a contribuir a este esfuerzo de síntesis de los estudios existentes sobre el tema en Chile. Areas temáticas específicas que parecen prioritarias a esta tarea incluyen la brecha entre las aspiraciones ocupacionales de los jóvenes y las expectativas reales que otorga la educación recibida; el crecimiento de ocupaciones de diversos requerimientos educacionales y las formas en que el mercado de trabajo premia la educación; tendencias en la distribución de educación de diversas calidades en los circuitos públicos, subvencionados y privados y los esfuerzos por lograr una mejor distribución de competencias y capacidades entre estratos sociales; y el papel de la educación técnica en una estrategia para mejorar la distribución de oportunidades de movilidad socio-económica.

^{1/} En Chile parece haber una opinión predominante y que en principio es correcta, según la cual los estímulos y aprendizajes de la persona en los primeros años de vida determinan, en gran medida, todo el logro escolar futuro. Sin embargo, hay por lo menos tres razones para dar una prioridad alta -aunque no sea tan alta como la de la educación pre-escolar- a la política de educación media, a saber: i) hay una generación entera de jóvenes que ya pasaron la etapa inicial de su ciclo de vida, y no pueden ser abandonados en virtud de un enfoque reduccionista; ii) no hay que confundir la tendencia media con la gran dispersión de casos individuales: miles de jóvenes de familias pobres son capaces de competir en un medio "meritocrático" si reciben una educación secundaria un poco menos mala que la actual; y iii) después de tres décadas de experiencia, los análisis de programas pre-escolares anti-pobreza en Estados Unidos muestran que casi todos sus efectos beneficiosos se extinguen entre estudiantes de familias de baja educación, a menos que la subvención compensatoria se mantenga a través de su vida escolar (Holden 1990).

I. EDUCACIÓN, EQUIDAD Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA Y EN CHILE

A. LA PROPUESTA DE CEPAL Y LA NECESIDAD DE UNA INFLEXIÓN

El desarrollo futuro de las sociedades nacionales no puede prescindir de la profunda transformación de sus estructuras productivas para insertarse de modo más dinámico en el intercambio global. Dicha transformación, a su vez, requiere con urgencia de un "relanzamiento" del desarrollo de los recursos humanos.

No debe extrañar, por ende, que en la reciente propuesta de desarrollo formulada por CEPAL y UNESCO para las economías de América Latina y el Caribe, se le asigne importancia progresiva a la educación y la producción de conocimientos en la dinámica del crecimiento económico, de la equidad social y la ciudadanía.^{2/} Se afirma, en dicho marco, que "la reforma del sistema de producción y difusión de conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, que es la competitividad."^{3/}

La propuesta de CEPAL-UNESCO planteó líneas estratégicas sobre la educación y el conocimiento, que permitirán dar el salto productivo requerido para la reinserción. Pero sólo abordó en términos generales y a un alto nivel de abstracción el potencial de la difusión educativa para promover **mayores niveles de equidad** a través de un aumento en la igualdad de oportunidades para la inserción socio-ocupacional^{4/}. Es ésta una tarea que urge completar para dar a la propuesta el carácter integrado que se propone.

De hecho, los requerimientos de competitividad internacional amenazan con consagrar un orden formativo cada vez más estratificado^{5/}. Esto podría implicar, también en el caso de Chile, el peligro de una jerarquización excluyente en la nueva generación, con un grupo reducido de jóvenes altamente formados, destinados a hacerse cargo de los sectores líderes de la economía volcada hacia los mercados mundiales, y el retraso cada vez mayor del resto de los jóvenes escolarizados en niveles más bajos y masivos.

^{2/} Véase CEPAL, 1990, 1992 y, sobre todo, CEPAL/UNESCO, 1992.

^{3/} CEPAL/UNESCO, *op. cit.*, p. 17.

^{4/} El concepto de equidad abarca aspectos de la igualdad de derechos y de la justicia social. En relación al tema de la distribución de ingreso en países en desarrollo, implica, por un lado, la necesidad de acción pública para lograr una mayor igualdad de oportunidades en el acceso a ocupaciones y puestos de trabajo productivos y, por otro, la reducción de las diferencias más extremas y más rígidas de condición socioeconómica que impiden en la práctica ese logro.

^{5/} La tendencia predominante en países altamente desarrollados y competitivos parece ser, en años recientes, hacia una mayor **concentración** de los ingresos.

B. EL CASO CHILENO ACTUAL

El primer gobierno de la Concertación acuñó y legitimó la bandera del crecimiento con equidad como horizonte normativo del desarrollo nacional y, durante su período, b reducirse en grado importante la pobreza. Pero la **equidad** constituye todavía una meta distante, por lo cual tiene una gran centralidad el tema de la calidad/equidad en la educación y su rol en una estrategia de reducción de la concentración de ingresos mediante un acceso más igualitario a los empleos más productivos.

La reciente formación de una Comisión Nacional de Educación es una de varias muestras de la voluntad gubernamental de reunir una amplia gama de actores políticos y de la sociedad civil en torno a dicho tema (Véase Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994). Existe, claramente, la voluntad política para invertir fuertemente en educación pública, evidenciada por la intención expresada de elevar el gasto en educación a 7% del Producto Bruto^{6/} en pocos años. Es factible (también por el menor ritmo reciente de crecimiento poblacional) educar más y emplear mejor a las cohortes emergentes de jóvenes chilenos. Pero si la única alta prioridad fuera elevar la competitividad internacional y la productividad global, se corre el riesgo de terminar simplemente reproduciendo -a través de los años y a un nivel superior de productividad- las desigualdades de educación e ingreso actualmente existentes. Para que haya también equidad, se necesita dar a este objetivo también una alta prioridad dentro de un contexto de competencia para recursos e inclusive algunos trade-offs entre el objetivo de la productividad global de un país y el de la equidad a su interior.

C. LA INVESTIGACION

La presente investigación se inscribe en esta intersección entre los criterios de la propuesta CEPAL-UNESCO y los énfasis del gobierno de Chile en la calidad y equidad de la educación. La CEPAL plantea hoy el estrecho vínculo entre educación y producción de conocimientos, por una parte, y la transformación productiva con equidad por la otra.

Hay poca claridad, sin embargo, sobre dos elementos claves de cualquier estrategia que incorpore las políticas de educación en un esfuerzo por reducir la concentración del ingreso. Uno es la medida en que se esté cumpliendo la profecía de que cada vez más la economía mundializada premiará con mayores ingresos la mejor educación. El segundo elemento a analizar es en qué medida se puede efectivamente **reducir las brechas** del conocimiento y de las capacidades productivas que actualmente existen entre las personas según su estrato socio-económico de origen.

En este trabajo, nos ocupamos sobre todo del grado de equidad en el acceso a los ingresos monetarios de las personas. Aun con esta definición restringida, la equidad no es fácil de medir. Partiendo de la constatación del alto grado de **concentración** del ingreso en Chile -comparado con otros países y otras épocas- optamos también por valorar como un avance hacia la equidad aumentos en la proporción del ingreso total que va a los estratos más pobres de la población. Se entiende que la reducción de la **pobreza** es una meta prioritaria, pero que en si no implica mayor equidad

^{6/} Posiblemente en respuesta a la observación de una reciente "Misión de Alto Nivel", que señalaba que Chile gasta actualmente un porcentaje menor de su PIB en educación que la mayoría de países en niveles similares de desarrollo económico (Tedesco, et al. 1994).

distributiva ya que en Chile esta reducción se ha basado esencialmente en el crecimiento de todos los ingresos con muy poca redistribución de ese crecimiento. (Larrañaga 1994)7/.

La inequidad de ingreso entre los activos puede atribuirse esencialmente a dos causas: a desigualdades en la distribución de recursos productivos, entre ellos el conocimiento; y a desigualdades en la capacidad de influir en el momento de determinar la distribución de los frutos de la producción. La educación puede jugar un papel central en la superación a mediano y largo plazo de ambas formas de inequidad, de tres maneras fundamentales. Por un lado, mediante la movilidad ascendente (generalmente de carácter intergeneracional) entre ocupaciones de baja productividad e ingreso a otras mejores; por otro, mediante la capacitación para la participación ciudadana que lleve a movimientos sindicales más fuertes y a mayor incidencia en la determinación de políticas salariales; y por último, mediante la capacitación que permite sostener aumentos salariales en una creciente productividad, sin involucrar la transformación de la estructura de ocupaciones ni movilidad entre ellas.

Por movilidad, entendemos en este trabajo principalmente la **movilidad socio-ocupacional intergeneracional**, que involucra el acceso de hijos e hijas adultas a ocupaciones de mayor ingreso y prestigio que las de sus padres. Este proceso tuvo un gran impacto en varias sociedades latinoamericanas en décadas pasadas, básicamente por la creación de nuevos empleos en ocupaciones de mayor productividad y mayor requerimientos de conocimiento, con mayores niveles de ingreso. La movilidad socio-ocupacional, al igual que la reducción de la pobreza, no necesariamente conlleva mayor equidad en la distribución del ingreso, y de hecho en América Latina no ha llevado a ella: a la vez que crecieron la proporción de ocupaciones con cierto componente de conocimiento, los estratos medios y altos también accedieron a las mejores ocupaciones adicionales, conservándose así la estratificación y transmitiéndose de una generación a la siguiente tanto los privilegios como la pobreza relativa y absoluta (CEPAL, 1991). Es necesario que haya mayor movilidad desde los estratos más pobres para que ésta contribuya a la reducción de las grandes desigualdades sociales8/.

Sin embargo, aun en una estructura ocupacional de grandes diferencias de ingreso, y con una distribución de ingreso concentrada e inamovible, puede haber un aumento en la equidad si hay un aumento en la **igualdad de oportunidades** para acceder a mejores puestos de trabajo, entre hijos de familias de estratos altos, medios y bajos. La igualdad de oportunidades, como la equidad, es un ideal absoluto que nunca puede ser totalmente logrado en sociedades reales; pero donde hay un alto grado de desigualdad de oportunidades, la desconcentración de éstas puede ser el paso más factible para aumentar la equidad. Justamente se espera que la desconcentración del acceso al conocimiento, mediante la educación gratuita o parcialmente subvencionada por el Estado, sea la esfera actualmente

7/ Es probable que la definición de la pobreza, que es esencialmente una construcción social que implícitamente hace referencia a la distancia que existe entre el ingreso de los pobres y el del resto de la población, variará en el futuro, dejando atrás la línea basada en las necesidades mínimas de nutrición. Los pobres en Estados Unidos, por ejemplo, tienen ingresos medios que llevarían a considerarlos no-pobres en Chile, pero son percibidos como pobres y la pobreza constituye un problema público con consecuencias sociales graves.

8/ Lo que es más, dada la correlación inversa entre ingreso familiar y fecundidad, se necesita un mayor grado de movilidad desde los estratos más bajos simplemente para mantener una estratificación socio-económica dada, ya que de otra manera la proporción de población pobre crecería.

más ampliamente legitimada de intervención pública para potenciar los talentos innatos de todas las personas al inicio de la carrera competitiva vital.

Tomando las consideraciones precedentes como punto de partida, nuestro trabajo se estructura en tres partes que abordan distintos aspectos de la articulación entre educación y equidad. La primera parte resume someramente las evoluciones recientes del empleo y de la distribución del ingreso, como paso previo al análisis de la manera en que las estructuras educacionales afectan y pueden influir positivamente en esa distribución. La segunda parte trata acerca de la calidad y equidad en el sistema de educación media, y se nutre principalmente de los trabajos de investigación que ha patrocinado y recogido el MINEDUC en el área de MECE-MEDIA. La tercera parte aborda el tema específico de la educación técnico-profesional, e intenta evaluar en qué medida dicha educación constituye una fuente real y potencial de integración social y ocupacional. La parte final de este trabajo intenta una reflexión general sobre los próximos pasos a tomar para afinar y profundizar el presente proyecto de estudio.

II. TENDENCIAS RECIENTES EN LA DISTRIBUCION DEL INGRESO, EN EL EMPLEO Y EN LA PRODUCTIVIDAD EN CHILE

El bajo crecimiento demográfico que actualmente ostenta Chile (independientemente de sus efectos en el costo de la mano de obra, en la carga de los sistemas de seguro social, etc.) facilita el incremento en la calidad de la educación pública, el aumento de la productividad media de la fuerza de trabajo, y la aplicación de políticas eficaces de equidad. De hecho, las cohortes de jóvenes que entran en edad activa prácticamente no crecen en años recientes y no lo harán de aquí al año 2000, según cálculos de CELADE (Gráfico 1). Sin embargo, la población en edad de trabajar en Chile crece a una tasa anual de 1.7%^{9/}, principalmente por la mayor longevidad de las personas mayores, y porque sigue aumentando la tasa de participación femenina en el empleo remunerado. Otro factor demográfico menos favorable y que constituye una de las principales razones para que el Estado deba ofrecer educación gratuita a la población es el hecho que el mayor número de hijos que tienen en promedio las familias más pobres les hace a éstas doblemente difícil costear con recursos propios la educación media y superior de todos sus hijos.

A. TENDENCIAS RECIENTES DEL MERCADO DE TRABAJO Y LA RELACION EDUCACION/INGRESO EN CHILE

Pretendemos contribuir modestamente a esta tarea pendiente, aportando elementos de juicio para la asignación de prioridades para inversión en educación media, de manera que el sistema general educativo (público y privado) sea más equitativo en la distribución del conocimiento y por ende como vehículo para la movilidad socio-económica. Para este fin, y como preámbulo al examen más detallado de las políticas educativas, se hará una breve reseña de algunos datos destacables de la marcha reciente de la economía chilena y del mercado de trabajo.

^{9/} La Población Económicamente Ocupada, en cambio, sigue fluctuando, con la salida de "desanimados" en períodos de creciente desempleo y la entrada de "reanimados" en años buenos, a ritmos de hasta 4% anual en momentos recientes.

El acceso a los puestos de trabajo en Chile no siempre se hace a través de mecanismos impersonales, imparciales y transparentes. Las relaciones de parentesco, de vecindad, de amistad y de compañerismo conforman una red de contactos que hace que el acceso al trabajo también repita el sesgo de los estratos socioeconómicos de los hogares de origen de los jóvenes. Llama la atención, entonces, que diversos actores confíen en que la combinación entre el aumento en el gasto en educación y el mayor crecimiento económico llevará automáticamente a la reducción de la pobreza y a un cambio significativo de la inequidad en la distribución del ingreso. Este trabajo pretende analizar la evidencia en la literatura existente sobre las direcciones que en los hechos han tomado los procesos relevantes en marcha, y derivar sugerencias para la política educacional que puedan contribuir a revertir el círculo vicioso de la reproducción de la inequidad.

1. Distribución del ingreso por hogares

Los datos más recientes indican que la reducción de la proporción de la población en pobreza desde finales de los años ochenta está asociada principalmente al crecimiento económico y no es el resultado de una desconcentración del ingreso (CEPAL, 1994 y Larrañaga, 1994).

Para el período 1990-93 no se observa un cambio significativo y sostenido en la distribución del ingreso en el período 1990-1993 (véase cuadro en la página siguiente y también Magendzo y Vega 1994).^{10/} Hay razones para pensar que de no mediar algunas medidas de política pública de efecto desconcentrador, la dinámica propia del crecimiento económico y del mercado de trabajo habrían hecho persistir la tendencia hacia grados más altos de concentración. Lo cierto es que la concentración del ingreso en Chile sigue siendo mayor que en los otros países de la región con niveles similares de modernización productiva y social (CEPAL, 1993).

^{10/} La distribución del ingreso en Chile se mantuvo relativamente estable durante los años sesenta (CEPAL, 1987), desconcentrándose coyunturalmente durante los primeros años de los setenta, concentrándose nuevamente y en forma intensa durante la siguiente década (Infante y Klein, 1992). La tendencia hacia grados crecientes de concentración parece haberse frenado durante los últimos años de los ochenta, para fluctuar levemente durante los noventa. Los datos de MIDEPLAN, expresados en porcentajes completos sin decimales, no muestran cambio alguno en la distribución del ingreso primario ni en el total (incorporando gasto social) en el período 1990-1993. Los datos del INE muestran una reducción de menos de 2% en el ingreso recibido por los hogares del quintil más alto -del 57.8% al 56% del total-, beneficiando principalmente al quintil siguiente, sin cambio significativo en la participación de los más pobres (Cuadro 1).

**CHILE: DISTRIBUCION DEL INGRESO DE LOS HOGARES
POR QUINTILES (%), 1990-1993**

Años	Todos Los Hogares	Primer Grupo Quintil	Segundo Grupo Quintil	Tercer Grupo Quintil	Cuarto Grupo Quintil	Quinto Grupo Quintil
1990	100.0	5.1	8.5	11.8	16.8	57.8
1991	100.0	5.5	9.1	12.4	17.7	55.3
1992	100.0	5.2	8.5	11.6	17.2	57.5
1993	100.0	5.1	8.8	12.1	18.0	56.0

Fuente: INE. Encuesta Suplementaria de Ingresos

Las remuneraciones medias han aumentado menos que la productividad en el período 1989-1993, y ésta mucho menos que el Ingreso Nacional Bruto (Magendzo y Vega 1994). Sin embargo, y debido al incremento del empleo, la participación de las remuneraciones totales en el ingreso nacional también ha aumentado.

Estos datos sugieren que el conocimiento todavía no constituye el factor clave de la producción en la economía chilena, desmintiendo por el presente el postulado de los futurólogos. Si se plantea la hipótesis de que un aumento de la valoración del conocimiento en la economía se reflejaría en un mayor desarrollo de las remuneraciones medias, por encima del empleo y por encima del retorno al capital, los datos citados arriba sugieren que este proceso todavía no se consolida en Chile; que la demanda de mano de obra altamente calificada todavía no crece más rápidamente que la oferta. Escapa del propósito de este estudio determinar si esta situación es coyuntural o de largo plazo.

Por otro lado, y como se verá más adelante, el mercado de trabajo sí premia mayores niveles de educación en cierto sentido y en medida importante, aunque esto se limite a una certificación que permite discriminar características de personalidad y hábito entre los competidores para puestos escasos.

2. Tendencias de empleo y de ingreso por rama y por ocupación

Si bien durante los años setenta hubo una notable reducción relativa de la fuerza de trabajo obrera-manufacturera, el empleo en este sector volvió a aumentar en 67% en el período 1986-1994, muy por encima del crecimiento general de la población ocupada (29%). También crecieron fuertemente los sectores construcción (que más que duplicó el número de ocupados), transporte y comunicaciones, comercio, y servicios financieros (INE, 1994).

Los **grupos ocupacionales** (Gráfico 2) que más crecieron en el período 1986-1994 fueron: los empleados de oficina (+75%); los artesanos y operarios(+65%); y los conductores, los vendedores y los gerentes y directores (con 43% cada uno).

En cuanto a la evolución de las **remuneraciones por ocupación**, los gerentes y directores fueron los que más vieron mejorar sus ingresos a través de los últimos ocho años -en consonancia, quizás, con la tendencia de mediano plazo a un mayor retorno al capital-. Sólo muy al final del período hubo un débil aumento de las remuneraciones de los demás grupos ocupacionales, por ejemplo entre los profesionales y técnicos, quienes ostentan los mayores niveles educativos de los grandes grupos ocupacionales. Esta tímida mejoría en el período 92-94 no significó una reducción de la brecha entre el personal directivo y el resto, sino solamente que esta brecha dejó de aumentar (Gráfico 3).

No hay, entonces, una fuerte y evidente correlación entre aumentos de ingreso medio, crecimiento del número de ocupados por ocupación y sector, y niveles de educación requerida para diversas inserciones laborales. Intervienen otros factores, y se requiere un análisis más profundo para aclarar la dinámica emergente en relación a estas variables, con especial atención en los factores que determinan la demanda de fuerza de trabajo de mayor y menor niveles de educación.

Sin embargo, en todos los grupos ocupacionales, la población en situación de pobreza se redujo más entre las personas con educación secundaria o mayor que entre los de baja educación (Larrañaga, 1994). Pero más que una tendencia a la valoración del conocimiento en la producción, esto puede explicarse principalmente por la reducción más rápida del desempleo entre los educados frente a los subeducados, núcleo duro de la pobreza que persiste.

3. La relación entre educación e ingreso

Algunas investigaciones recientes han detectado cierto desligamiento entre los logros educacionales de las personas y los empleos e ingresos efectivamente alcanzados (Lemaitre 1992, Errázuriz 1988, García-Huidobro 1986, Weinstein 1990); pero, en términos generales, la correlación entre años de estudio e ingreso es positiva y significativa en Chile como en otros países de la región, sobre todo si se controla por variables intervinientes como zona de residencia, sexo, y edad.

Un estudio encuentra que la proporción de adultos jóvenes que tienen ingresos superiores a 50 000 pesos de 1990 aumenta de 26% con ocho años de estudio aprobados (educación primaria) a 36% con educación secundaria incompleta, 45% con educación media completa, y 67% con educación post-secundaria (Arzolas, et al 1993:105).

Butelmann y Romaguera (1993), utilizando la misma base de datos (CASEN 1990), calculan las curvas de ingreso medio por años de edad y seis niveles de educación: encuentran poca diferencia en el ingreso entre los menores de 50 años con educación primaria (incompleta o completa) o secundaria incompleta. El primer salto en el ingreso -alrededor de una mitad más de ingreso medio- es para los que tienen educación secundaria completa con otro incremento parecido para la educación post-secundaria sin título universitario. Los adultos con universitaria completa, en cambio, ganan alrededor del doble de quienes sólo tienen secundaria completa y alrededor de cuatro veces el ingreso de los que tienen educación básica o secundaria incompleta (Gráfico 4). La correlación entre educación e ingreso es aún más fuerte si se controla por sexo, dada la discriminación en este

aspecto de que son objeto las mujeres que trabajan, factor que además contamina el promedio de ambos géneros juntos (Arriagada 1994, Pollack 1992).

Parte del problema del análisis de la relación entre educación e ingreso en Chile se debe a la "devaluación" de los credenciales educativos asociada justamente con la tendencia hacia la universalización de la cobertura: a medida que crece la proporción de personas que entran a competir en el mercado de trabajo ostentando títulos de educación media o superior, la educación media completa se convierte en el nuevo umbral educativo mínimo para asegurarse una inserción laboral productiva y no precaria. Esta tendencia es universal, como lo es la expansión de la cobertura de la educación en la región; para el análisis de la desigualdad de oportunidades, la devaluación del credencial educativo, y la elevación de los umbrales educativos para acceder a segmentos altos del mercado de trabajo, es menos relevante que la distribución de estos credenciales entre jóvenes de estratos sociales altos, medios y bajos en cualquier momento dado.

Hay un preocupante desfase entre esta devaluación por la creciente oferta de credenciales educativas, por un lado, y las aspiraciones de jóvenes de origen modesto (y de sus padres), por otro. Hay una aspiración muy ampliamente compartida entre los jóvenes de estratos populares en Chile de alcanzar niveles de ingreso y de status social superiores a los de sus padres y, en importante medida, ello se expresa en esperanzas de lograr inserciones laborales que guardan poca relación actual con sus logros educacionales reales (Arzolas, et.al., 1985; Canal y Palaviccini 1985).

Pero si bien el umbral para lograr inserciones laborales productivas no precarias se desplaza hacia la educación media completa, no es cierto que este logro educativo ya haya sido alcanzado por la gran mayoría los jóvenes chilenos de hoy. Aunque el 95% de los niños en edad escolar básica asiste efectivamente a la escuela aun en el decil de hogares más pobres (Tokman y DeKadt 1994), por otra parte "los problemas de deserción y cobertura se han ido trasladando hacia la educación secundaria" (Butelmann y Romaguera 1994).

Los datos al respecto -fundamentales para orientar una política de educación secundaria- son contradictorios entre diferentes fuentes. Mientras Butelman y Romaguera estiman que una mayoría de la población joven termina con éxito la educación secundaria, esta apreciación supone que todos los que indican que han cursado estudios técnicos habrían completado la educación media, supuesto razonable pero que puede no corresponder a la forma en que fue entendida la pregunta o codificado el resultado. De hecho, el CASEN (fuente de la estimación citada) indica que para 1990 sólo un 49% de los adultos jóvenes de 20-24 años habían logrado educación media completa o más, mientras que datos del INE indican que no más de un 37% del mismo grupo en el mismo año ostentaban los 12 años de educación básica y media aprobadas^{11/}. Según los datos del INE, sólo un 20% tiene estudios post-secundarios, y menos de un 10% de los adultos jóvenes completan cuatro o más años de educación universitaria. Después de los quince años de edad, la asistencia escolar disminuye rápidamente (Gráfico 5). Aunque datos más recientes indican un constante progreso paulatino al respecto, el hecho de que la mitad o más de los jóvenes chilenos no reciben el certificado de educación media parece merecer una mayor consideración en las propuestas de política educativa para el futuro próximo.

^{11/} Tanto los datos del CASEN como los del INE citados aquí son productos de procesamiento computacional de la CEPAL de los datos originales de las dos encuestas.

En cualquier caso, hay dos comprobaciones importantes para interpretar la relación entre educación, ingreso y estratificación de oportunidades, por las implicancias que tienen para la política de educación media. En primer lugar, la **cantidad** de años de estudio sigue discriminando las oportunidades de vida, y ella es consecuencia en gran parte de las grandes diferencias en **calidad**. La baja calidad de la educación recibida por los estratos de menor ingreso contribuye a la deserción y al más temprano ingreso al mercado de trabajo. En segundo lugar, la correlación entre el nivel socio-económico del hogar, el tipo de establecimiento y el número de años aprobados cierra definitivamente el círculo de la transmisión estratificada de oportunidades de vida.

Así, mientras 52% de los egresados de la educación media pertenecientes a hogares de un nivel socio-económico alto asistieron a colegios particulares pagados^{12/} (y 95% a la modalidad científico-humanista), el 55% de los pertenecientes a estratos medios y bajos egresaron de la educación media municipalizada. Esta estratificación de la calidad -evidenciada también en las pruebas SIMCE-^{13/} se traduce en cantidades de años estudiados: un 96% de los jóvenes en hogares del quintil más rico asiste a la educación media y un 40% de ellos llegan a la educación superior. Las cifras para el 10% más pobre son 65% en media (lo que no significa que logran completarla^{14/}) y sólo 6% del grupo etario pobre correspondiente asiste a la educación superior (Tokman y DeKadt 1994, Cuadro 1.A.14).

Las implicancias para la igualdad de oportunidades, a la luz de la referida evolución del mercado de trabajo y los umbrales de ingreso por educación media completa y superior, son claras. La calidad de la educación, estratificada por municipio, tipo de establecimiento y costo, repercute diferencialmente en la cantidad de años de estudio finalmente aprobados y en la obtención o no de las credenciales que da acceso a nichos ocupacionales de mayor o menor calidad.

En seguida se explora la compleja relación entre recursos invertidos, reformas propuestas para la enseñanza media pública y subvencionada, y las perspectivas de mayor equidad, a la luz del análisis precedente de la estratificación educacional/ocupacional. En un capítulo posterior se presentan algunas reflexiones sobre el papel de la educación técnica y profesional para una estrategia de equidad y se plantean las necesidades de información para aclarar alternativas de política en este terreno.

^{12/} La terminología usual que discrimina entre colegios privados "subvencionados" y "pagados" no permite determinar un factor clave: cuánto pagan los padres por la educación de sus hijos. Muchos colegios pagados reciben subvenciones no-estatales, y todos los subvencionados también cobran, distintos montos, a los padres. El costo de vivir en una comuna con un buen presupuesto para la educación pública, y la nueva posibilidad de contribuir con apoyo financiero directo al colegio municipalizado de los hijos, también contribuyen a la concentración de la calidad educativa.

^{13/} De acuerdo a informaciones de prensa y los rendimientos de alumnos de cuarto básico en colegios particulares "pagados" en 1992 eran 36% mejores que los de colegios municipalizados; la brecha aumenta a 40% en el nivel medio, a pesar de la mayor deserción entre los estudiantes en escuelas municipalizadas. Sí hay una reducción de la desigualdad a nivel básico en relación a 1990, cuando la brecha era también de 40%. No está claro si se ha logrado este avance relativo en los colegios de comunas pobres al igual que en el promedio de los colegios municipalizados.

^{14/} La asistencia escolar de los jóvenes de 15 años de edad es de alrededor de 90%, bajando vertiginosamente en cada año de edad sucesivo (CEPAL, en base a datos del INE).

III. LAS DISTINTAS INEQUIDADES EN LA EDUCACION MEDIA

A. CONSIDERACIONES GENERALES

Si la educación aspira a promover mayor integración social^{15/}, tiene que aportar a la construcción democrática de la ciudadanía en los nuevos escenarios de la llamada "sociedad de conocimiento". En este rompecabezas donde se conjuga la ciudadanía, la competitividad y la equidad, un eje central es impulsar la desconcentración de oportunidades de movilidad social mediante profundos cambios educativos que favorezcan a los sectores menos beneficiados por la dinámica del desarrollo.

Pese a las tendencias expansivas de la escolaridad, la información disponible muestra que la calidad del sistema de educación media chileno es deficiente, lo que se aprecia cuando se consideran variables como repitencia, deserción e irrelevancia curricular.^{16/} Por otra parte, la mayor estratificación en la calidad de la oferta educativa, desde el nivel prebásico hasta la educación superior, agrava el rezago de la calidad de la educación gratuita frente a la educación pagada. Esto exacerba la estratificación socioeconómica bajo el patrón de estratificación educacional, revirtiendo las tendencias históricas de integración social por vía de la educación pública.

Tal estratificación sigue un patrón sistémico en que un conjunto de fenómenos concomitantes contribuyen a mermar el efecto de movilización e integración sociales de la educación pública. Estos fenómenos son, básicamente, los siguientes:

- El rezago en la calidad de la educación pública de nivel básico y medio, asociado a variables tales como la falta de mantención y adecuación de infraestructura de los establecimientos escolares; la falta de actualización de los currícula y la persistencia de un sesgo enciclopedista anacrónico y de mala calidad, lo que además aumenta la brecha entre las demandas de la esfera productiva y la oferta de recursos humanos; y el deterioro de las condiciones laborales y salariales de los docentes.

- La progresiva diversificación de "oferentes" de servicios educativos, de la más diversa calidad y costo, y el rezago relativo de la oferta pública, así como la dispersión de instituciones públicas, privadas-lucrativas y privadas-solidarias que actualmente ofrecen servicios de educación extraformal (vocacional, de adultos, de reciclaje laboral, etc.).

- La persistencia o deterioro de condiciones críticas de socialización extra-escolar en los sectores de menores ingresos, lo que contribuye al bajo rendimiento.

^{15/} La integración social incluye tres dimensiones: i. Mayor **equidad productiva**, entendida como una distribución más justa de opciones para incorporarse productivamente a las nuevas dinámicas de modernización y desarrollo, con sus efectos distributivos en el acceso a bienes y servicios; ii. Mayor **equidad simbólica**, entendida como un orden más equitativo en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públicos; y iii. Una difusión más extendida en el ejercicio de la **ciudadanía moderna**, lo que incluye el ejercicio igualitario de derechos y la reciprocidad efectiva entre sujetos de distintas identidades socioculturales.

^{16/} Véase Himmel, 1993, p.13.

- La aparición de saberes específicos y **códigos de modernidad** que se requieren para conseguir empleo en actividades competitivas, y que la enseñanza formal pública no está en condiciones de suministrar (inglés fluido, computación y dominio de "idiomas informáticos", cálculo financiero, capacidades en gestión y administración, etc.), lo que plantea una nueva gama de desafíos de aprendizaje.

- La importancia progresiva y exhaustiva de bienes de industria cultural en el desarrollo formativo de las personas (informática, redes, TV ampliada, vídeo) y, con ello, el carácter central que adquiere el consumo de estos productos no incorporados al sistema educativo, para complementar saberes adquiridos en la educación formal, y para reforzar códigos de modernidad.

Este complejo de factores abre desafíos en múltiples direcciones. En primer lugar, la diversificación de la oferta educativa y formativa le exige al Estado redefinir sus propias funciones en aras de optimizar el impacto sobre la movilidad y la integración social que pueda provenir de los nuevos y diversos agentes educacionales. En segundo lugar, los desafíos formativos que emergen con los nuevos escenarios de modernidad cultural y modernización productiva obligan a una revisión y actualización profunda de los currícula de enseñanza media pública y subvencionada, sustituyendo la orientación enciclopédica por el desarrollo de nuevas capacidades. En tercer lugar, si se busca elevar el rendimiento escolar de niños y jóvenes de familias de bajos ingresos, no puede dejar de considerarse una política integrada que aborde el clima familiar y las condiciones socioculturales de los potenciales beneficiarios de la educación.

Dentro de este marco, y para el propósito de la presente investigación, el caso chileno muestra una situación específica que puede sintetizarse en los siguientes puntos.

En primer lugar, Chile se ubica en el grupo de países de la región con sistemas más avanzados en educación, junto a Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay, superando a la mayoría de estos países en varios indicadores de cobertura. Sin embargo, existe evidencia de que **pese** a los avances en cobertura, los rendimientos son deficientes y los contenidos requieren de una drástica actualización. Los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la enseñanza (SIMCE), tanto en octavos básicos como en segundos medios de todo el país, muestran resultados dramáticos en materia de rendimiento, y tres de cada cuatro alumnos del 50% más pobre de la población que cursa 4o. básico no entiende lo que lee (Comité Técnico Asesor 1994:9).

En otras palabras, Chile está en **condiciones estructurales de emprender un salto educativo hacia la equidad pero no lo ha hecho todavía**. Hay un contraste -y un arrastre- entre el mejoramiento de indicadores generales de escolaridad en la última década, y el deterioro de la calidad.

Reforzando el énfasis ya presente en el gobierno anterior, la Administración Frei ha lanzado una ofensiva en favor de la calidad, equidad y actualización de la educación básica y media. Entre las políticas más operativas, orientadas a mejorar la equidad en los establecimientos educacionales, destacan el aumento de la subvención educacional y los recursos que se entregan a los colegios para su funcionamiento; la agilización del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE); el aumento del número de horas semanales de clases en los establecimientos que muestran rendimientos más bajos en las pruebas de calidad educativa (y, en general, el aumento de las horas de clase en la educación básica y media); la creación de un Programa Integral de Modernización de la Educación Media; la asignación de recursos especiales a proyectos de desarrollo institucional, mediante concursos; la reasignación de maestros hacia zonas críticas; y una línea asistencial que incluye el aumento de las raciones escolares y becas.

La gestión del gobierno precedente incluyó, entre sus principales programas de desarrollo social, al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (MECE-Básico), orientado a mejorar el aprendizaje y los resultados de la educación básica, así como la equidad. El programa también se preocupó por ampliar la cobertura y la calidad de la educación preescolar, elevar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación, y evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares en la educación media.

Durante ese período, el programa MECE-Media fue considerado sobre todo un componente de estudio y discusión, orientado a pensar caminos para mejorar la enseñanza media. Los estudios realizados y las conversaciones realizadas entre diversos actores^{17/} permiten, hoy, impulsar acciones concretas de reforma en este sector.

B. INEQUIDAD Y MALA CALIDAD DE LA EDUCACION MEDIA

La inequidad educativa se expresa, por un lado, en la segmentación en la **calidad** de la oferta educativa y, por otro, en las **condiciones socioculturales** de recepción de dicha oferta. Esta doble segmentación tanto de la oferta (calidad) como de la demanda (condiciones de recepción) aumenta la probabilidad de la reproducción de inequidades a futuro. Afecta tanto al rendimiento educativo como al acceso a instancias superiores de educación y a ocupaciones más productivas en el mundo laboral.^{18/}

Esta doble segmentación obliga a distinguir distintos niveles de intervención ante el problema de la calidad de la educación. La literatura consultada distingue entre el **nivel meso** (relación comunidad-escuela), el **nivel macro** (sociedad-escuela) y el **nivel micro** (escuela-sala de clases).^{19/} Hecha esta distinción: ¿Cómo coordinar las intervenciones que se efectúan en cada nivel?

Para enfrentar la segmentación en la calidad de la oferta deberán privilegiarse los niveles macro y micro (políticas globales de educación, aumento del gasto en el sector, reforma del sistema educativo y mejoramiento en la dinámica interna de los establecimientos); y para mejorar las condiciones socioculturales de recepción cobran especial importancia los niveles meso (mayor acercamiento de la escuela a los problemas socioculturales de la familia y de la comunidad) y el nivel macro, que incluye tanto políticas y programas sociales complementarios para apoyar el desarrollo comunitario y el mejoramiento del hábitat, como un estilo de desarrollo con mayores canales de integración social. Pero esta jerarquización es general y requiere una sistematización que ayude a ordenar y coordinar acciones en distintos niveles.

^{17/} Véase al respecto Ministerio de Educación, 1993a.

^{18/} La literatura consultada muestra un amplio universo de variables que influyen en la calidad, pero que dado el carácter sintético de este trabajo no pueden abordarse aquí: insumos (gastos, recursos materiales, profesores); proceso educativo; administración y estructura de la escuela; variables contextuales; resultados; impacto. Así también, respecto de las condiciones socioculturales de recepción cabría distinguir entre factores familiares (nivel ocupacional y educativo de los padres, equipamiento del hogar, bienes y recursos culturales familiares); y factores comunitarios (estructura territorial, dependencia administrativa, transmisión valórica extra-familiar, etc. (Véase al respecto Himmel et. al., *op. cit.*).

^{19/} Véase Himmel et. al., *op. cit.*, pp. 8 y 24.

Respecto de la segmentación en la calidad de la oferta, la inequidad se expresa en niveles muy diversos del sistema educativo. Los factores de segmentación de la calidad incluyen los costos y recursos económicos, las ofertas educacionales y el rendimiento según tipo de establecimiento.^{20/} Conforme a las pruebas de rendimiento del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) son generalizados los bajos logros en matemáticas y castellano. Pero también son muy fuertes las diferencias de rendimiento entre alumnos de establecimientos privados pagados, por un lado, y particulares-subvencionados y municipales por el otro, siendo los alumnos de las escuelas rurales los de peor rendimiento.^{21/}

Esta brecha según tipo de establecimientos evidencia un claro corte socioeconómico de la segmentación en la calidad de la oferta. Considérese, por ejemplo, que si bien en 1990 sólo 9.0% de alumnos cursaban la educación media no subvencionada, este porcentaje era de 34.2% en el quintil más alto y del 4.3% en el primer quintil. Esta diferencia impacta sobre el acceso a la educación superior, donde en 1990 el porcentaje de matriculados del quintil más bajo era de 9.1%, en contraste con 38.1% del quintil más alto.^{22/}

Además de estos datos "duros" deben considerarse las formas de discriminación del **currículum oculto**. Existen relaciones sociales y de difusión del conocimiento tanto dentro como fuera de las escuelas, que discriminan a la mujer, a los estudiantes aymaras y mapuches, y a los de menores ingresos, lo cual refuerza la inequidad en el sistema educativo. También la distribución geográfica de los establecimientos muestra un claro sesgo pro-urbano en varias regiones, mostrando una bajísima densidad de establecimientos en algunas zonas de población dispersa en el país.^{23/} Estas formas de discriminación también deben abordarse en distintos niveles. Así, el sesgo urbano en la concentración de establecimientos es parte del nivel macro (relación entre la acción estatal y el sistema educativo); mientras que la discriminación en el currículum oculto requiere mayor intervención en los niveles meso y micro (relación comunidad-escuela, y relaciones al interior de la escuela).

Un factor decisivo en la calidad de la educación es la situación de los docentes. Su deterioro puede constituir la principal causa de la caída de la calidad educativa durante el último decenio, sobre todo en establecimientos municipales y particulares-subvencionados. La combinación regresiva de bajos salarios, desvalorización social y falta de acceso a procesos decisorios tanto en las escuelas como en el sistema educativo, ha tenido un impacto muy negativo.^{24/} La propia comunidad valora la labor docente y la tarea formativa-orientadora, y existe consenso en que ello debe reflejarse en remuneraciones y condiciones laborales, así como en mayor inversión en la formación de los propios docentes.^{25/} Merece, finalmente, consignarse el impacto negativo sobre la situación de los

^{20/} V.d. al respecto, Salas, et al., 1993, pp. 34 a 89; y Himmel et. al., op. cit., pp. 200-201.

^{21/} Véase Cox, 1994, p. 10.

^{22/} Véase MIDEPLAN,(1990) pp.53 y 63.

^{23/} Véase Edwards et. al., 1993, anexo 1, p. 16.

^{24/} Véase Oteiza, 1993, pp. 15-16, y CEPAL, 1992b, pp. 32-33.

^{25/} Véase Ministerio de Educación, 1993, op. cit., pp. 43-44.

docentes derivado de la municipalización-privatización del sistema educacional. Ella acarreó un deterioro en las condiciones de trabajo y en el status ocupacional de los docentes; la pérdida, por parte del profesorado, de la condición de funcionario público con la recisión del Estatuto Docente afectó las condiciones de empleo y trabajo; y la reducción en décadas anteriores del gasto público en educación, así como las exoneraciones masivas, acrecentaron la gravedad de esta situación.

No es posible entonces, soslayar prioridades: **todo intento por elevar la calidad de la educación tendrá que comenzar por revertir la combinación de bajos salarios, deterioro social del docente y su falta de espacio para decisiones educativas.** Es imperioso abordar este problema en sus tres aspectos, lo cual implica acciones en distintos niveles. Mientras las remuneraciones son un problema que le compete al nivel macro, el reconocimiento social es de nivel meso, y la participación en decisiones afecta los niveles micro y meso (intra-establecimiento y entre la comunidad local/municipio y el establecimiento).

El **impacto distributivo del gasto social en educación** constituye un factor importantísimo para optimizar equidad desde las políticas del nivel macro. En el período 1987 y 1993 dicho impacto fue positivo. Entre 1987 y 1990 el porcentaje del aporte fiscal destinado a los programas educacionales que benefician a los hogares del primer y segundo quintil aumentó de 53.4 a 60.9%, en tanto disminuyó en 7% la proporción del aporte destinado al 40% de los hogares de más altos ingresos (MIDEPLAN 1990); entre 1990 y 1993 el gasto en educación en favor del quintil más pobre aumentó de 11 202 pesos de 1992 por hogar a 14 269, mientras que el beneficio a los hogares del quintil más rico pasó de 2 448 a 3 075 (Magendzo y Vega 1994:31). Existe bastante conciencia respecto a la necesidad de focalizar recursos en establecimientos donde se concentran alumnos de menores ingresos. Actualmente el criterio del Ministerio es tender hacia una distribución más progresiva, de acuerdo con el grado de necesidad, por lo que asigna recursos en escuelas de "alto riesgo educativo". En este contexto se ubica el Programa de las 900 Escuelas dirigido a los establecimientos básicos que muestran el menor rendimiento en las pruebas nacionales, y que apunta a mejorar el aprovechamiento en castellano y matemáticas, así como en autoestima y capacidad de comunicación de los alumnos de 1o. a 4o. Básico.^{26/} Falta todavía un análisis actualizado y detallado que permita evaluar si el efecto neto de estas acciones logra disminuir significativamente el marcado sesgo regresivo del gasto total -fiscal, municipal y privado- en la educación media.

Si bien la orientación del gasto social en educación constituye una variable macro de primer orden, tiene un correlato micro. Dado que la calidad no sólo depende del nivel de insumos materiales por alumno, sino también del grado de eficiencia con que se optimiza el uso de dichos insumos, entonces la focalización **no es sólo cuestión de recursos**, sino también de **cómo las escuelas asignan mayores recursos para lograr mejores rendimientos**. Realizar el seguimiento correspondiente es una acción indispensable cuando se quieren aplicar criterios de focalización, y no parece suficiente evaluar periódicamente a través de los resultados de las pruebas del SIMCE.

Un aspecto de difícil abordaje son las condiciones socioculturales de recepción educativa. Los estudios y datos disponibles muestran que el nivel sociocultural de los estudiantes es un concepto que contiene muchas variables, desde el ingreso familiar hasta los estímulos simbólicos que el hogar provee para mejorar los rendimientos escolares. Por otra parte, al enfatizar la segmentación de la

^{26/} Véase Cox, 1994, *op. cit.*, pp. 16-17.

calidad de la oferta educativa se pasa por alto la diferencia que se produce en la recepción de esa oferta. Así, el mejor rendimiento en establecimientos privados pagados se debe no sólo (y no tanto) a las condiciones de docencia e infraestructura, sino también (y sobre todo) a **las condiciones de acceso** de los estudiantes a la educación formal.

Todo esto plantea un desafío mayúsculo a las políticas para promover mayor equidad educacional y rebasa el ámbito de competencia del sistema de educación formal. Son decisivos para el rendimiento educativo el ingreso familiar, el clima educacional del hogar, la estructuración familiar, las condiciones materiales de vida, la socialización normativa en el barrio, y el acceso a información fuera del sistema de educación formal. Hay evidencia de que el nivel educativo de los padres, la valoración de la educación a futuro por el jefe de hogar, las condiciones de hacinamiento y el tipo de unión parental inciden decisivamente tanto en el rendimiento como en la deserción escolar de los hijos. Cabe agregar también que en los sectores de bajos ingresos las condiciones precarias del asentamiento y del hogar llevan con frecuencia a los niños y jóvenes a nuclearse en torno al barrio. Los pares del territorio se convierten así en un agente formativo tan gravitante como la propia familia, y con frecuencia la esquina y la calle operan como difusor de valores.

La estrecha relación entre las condiciones de sociabilidad en las familias pobres (incluyendo las condiciones de sociabilidad comunitaria) y el rendimiento escolar de los niños y jóvenes que las integran, debería llevar a buscar la concertación de diversos actores en torno a un paquete de políticas que permitan, gradualmente, revertir este círculo vicioso. En este punto **la focalización se combina con la intersectorialidad de las acciones de apoyo social**. Se requiere movilizar a centros de padres, animadores comunitarios, trabajadores sociales, organismos no gubernamentales de arraigo comunitario, y ejecutores de programas de apoyo social. La movilización de estos agentes debe complementarse con la ejecución de iniciativas que, en su conjunto, operarían como una **red de apoyo al rendimiento educativo en los niños y jóvenes de familias en zonas de bajos ingresos**: mayor cobertura de educación pre-escolar en zonas deprimidas; educación de adultos para apoyarles en el desempeño de sus papeles paternos y para despertarles una mayor conciencia sobre la centralidad del capital educativo de los hijos; apoyo a madres jefas de hogar; centros juveniles barriales que puedan constituirse en lugares de encuentro y desarrollo para grupos de niños y jóvenes "de esquina"; subsidios a hogares pobres en material escolar, etc.

Otro campo escasamente explorado, y cuyo impacto en la educación es cada vez mayor, es el acceso de la población a los bienes de las nuevas ramas de la **industria cultural**. La difusión masiva del vídeo (tanto en producción como en consumo), los juegos de computador y de aparatos afines, la televisión por cable y satélite, las redes de información horizontal y los emisores radiales comunitarios, recomponen la distribución de canales de formación e información para niños y jóvenes. Ciertamente que el acceso a estos bienes y servicios está socialmente estratificado en extremo. Pero el propio ritmo de renovación tecnológica permite un abaratamiento acelerado y, con ello, un acceso masivo a la oferta de recursos formativos e informativos. Este nuevo ciclo expansivo y diversificado de la industria y el consumo culturales es importante no sólo porque aumenta el acceso a información para segmentos menos incorporados a la modernidad, sino también porque el receptor es, muchas veces, consumidor y productor a la vez (o cuando menos, un consumidor activo o procesador de información), porque está obligado a desarrollar habilidades intelectuales para poder manejar y absorber los nuevos bienes culturales y porque debe aprender a discernir y seleccionar entre una gama muy amplia de oferta formativa e informativa.

Esto abre interrogantes complejos y poco abordados: ¿qué funciones le caben a la autoridad estatal en el campo educativo en este nuevo escenario de la industria cultural, en que comienzan a superponerse las funciones formativo-informativas de la industria cultural con las de la educación formal? ¿Cómo incorporar los nuevos bienes/servicios de la industria cultural en la oferta educativa para los sectores marginados de estos circuitos comunicacionales modernos? ¿Cómo concertar operaciones conjuntas entre esta nueva oferta de la industria cultural y los desafíos de modernizar la educación en los sectores de ingresos bajos y medio-bajos? ¿Cómo concertar al personal docente (maestros, planificadores y "gerentes" de la educación) para su propio reciclaje en torno a estos desafíos? ¿Cómo aprovechar la capacidad instalada, y su impacto en la vasta mayoría de los hogares, para poner en práctica módulos masivos de educación ambiental, educación del consumidor, educación para la paternidad responsable, en fin, para ejercer de manera más extensiva la ciudadanía? Se trata, en síntesis de **diseñar políticas para aprovechar el desarrollo de la industria cultural en la calidad y equidad de la educación, potenciando su capacidad de difusión de conocimientos, códigos de modernidad y valores de participación democrática.**

Otro insumo intangible en la calidad de la oferta educativa es el **patrimonio simbólico de los establecimientos**. La falta de un proyecto educativo propio en las escuelas incide negativamente en su calidad. Sea por efecto del deterioro simbólico y/o material, en la mayoría de los establecimientos no existe proyecto educativo, salvo en casos excepcionales donde el director ejerce un fuerte liderazgo o donde la escuela tiene una tradición institucional que le provee perfil e identidad.^{27/} En el caso de establecimientos particulares pagados y subvencionados religiosos, existe un alto nivel de institucionalización, normas que regulan las relaciones entre administración y docentes, un proyecto educativo articulado a una concepción global de la educación y un mayor trabajo en equipo. Todo ello potencia la calidad de la oferta educativa. En establecimientos particulares subvencionados tiende a imponerse un criterio mercantil y una imagen de movilidad social, sin un sustento institucional ni una tradición propia de la escuela.^{28/}

Si se considera este patrimonio simbólico de los establecimientos como factor que incide en la calidad de la oferta educativa, cabe plantearse cómo potenciar dicho patrimonio desde las políticas orientadas a mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo. ¿Cómo incorporar la movilización de estos activos intangibles para elevar la calidad al interior de los establecimientos? ¿Es posible condicionar la asignación de algunos recursos públicos a un compromiso, por parte de las escuelas, de desarrollar estos intangibles?

C. ASPECTOS DE GESTION Y ORGANIZACION QUE DIFERENCIAN LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Existen por lo menos seis tipos de obstáculos organizativos para introducir en las escuelas el ideal modernizado de gestión, autonomía y participación que las autoridades públicas quieren promover en el sistema educativo:

^{27/} Véase Edwards, 1993, et. al., op.cit., p. 133.

^{28/} Ibíd., pp. 62-72.

1. Las relaciones son más conflictivas que sinérgicas entre la gestión estatal y la autonomía de las escuelas en el marco de un nuevo orden insitucional semi-descentralizado.^{29/}
2. Hay mucho autoritarismo burocrático en las escuelas municipalizadas, lo que quita motivación a los docentes para aportar desde su propia práctica al mejoramiento de la calidad en su rutina en el aula. Abundan los testimonios de docentes que se sienten atropellados por inspectores advenedizos que carecen de experiencia pedagógica y que no se preocupan realmente por la calidad de la educación.^{30/}
3. Existe una aguda falta de coordinación entre instancias docentes, administrativas y disciplinarias en los colegios públicos. El inspector en general se torna multifuncional y no trasmite a otras instancias educativas la información que recoge sobre los alumnos; el director tiende al verticalismo y a no coordinar trabajo y responsabilidades; un estilo de trabajo "funcionario" atomiza la relación entre las partes, en desmedro de la calidad de la educación misma.^{31/}
4. Tanto en escuelas municipales como particulares subvencionadas, la comunidad de apoderados tiene escasa participación para aportar -y presionar- respecto a la calidad de la educación, y se impone la lógica burocrática interna del establecimiento, que es impermeable a las inquietudes y aportes de la comunidad.
5. La doble dependencia de los establecimientos municipales (MINEDUC, Departamento de Educación Municipal-DEM), provoca una gran carga administrativa, vacíos de poder y falta de regulación sustantiva. En este sentido la municipalización no ha contribuido a la autonomía de gestión global en establecimientos, porque los DEM concentran muchas decisiones sobre proyectos, contrataciones, traslados de personal, presupuesto, y otros. El DEM está a su vez sujeto a influencias políticas y a criterios administrativos, lo que torna difícil formar equipos de trabajo en torno a criterios técnico-pedagógicos.^{32/}
6. El mecanismo de la subvención favorece el sesgo administrativo en la organización escolar por sobre la visión de un proyecto pedagógico.

¿Cómo enfrentar estos obstáculos en circunstancias en que la descentralización y la privatización del sistema educativo debieran surtir efectos virtuosos y no viciosos, a saber, reforzar capacidad de gestión y autonomía, promover la iniciativa desde los propios establecimientos, acercar la escuela a la comunidad y capitalizar todo esto en mejor calidad de la educación? La complejidad burocrático-administrativa y su enquistamiento en las rutinas administrativas (tanto de las municipalidades como de las propias escuelas), **requieren de instrumentos que reviertan el círculo vicioso de la burocracia en un círculo virtuoso de la gestión.** Los siguientes elementos han sido recogidos de la literatura consultada y pueden aportar en este sentido.

^{29/} Véase Cariola, 1993, pp. 86 y 112.

^{30/} Véase Edwards et. al., op. cit., pp. 24-25.

^{31/} Llama la atención que sea en los establecimientos municipales donde los directores y jefes de la Unidad Técnico-Pedagógica realizan menos docencia en el aula (ibíd., p. 28).

^{32/} Véase Edwards et. al., op. cit.

En primer lugar hay que profundizar la descentralización curricular y pedagógica. La Ley de 10-3-1990 otorga mayor autonomía a los establecimientos municipalizados en un marco definido por el MINEDUC para mantener la cohesión del sistema y puede favorecer la iniciativa de las escuelas **y de las comunidades** en torno a las escuelas, para adecuar los programas y el modo de impartirlos al alumnado. La descentralización pedagógica supone delegar responsabilidades técnicas del MINEDUC a las escuelas y sus profesores, quienes pueden definir autónomamente y con respaldo económico y técnico, sus propios proyectos de mejoramiento educativo.^{33/} Es preciso idear formas eficaces de movilizar los recursos disponibles (y los adicionales) para hacer que esta nueva forma legal favorezca el desarrollo de proyectos educativos en escuelas municipales y subvencionadas.

En el marco de la descentralización, un instrumento ya consagrado es la promoción de la capacidad de gestión de los establecimientos asignando recursos a proyectos viables.^{34/} Se podría aplicar la racionalidad ya conocida de los Proyectos de Mejoramiento Educativo impulsados en la educación básica, destinados ahora a reforzar núcleos estratégicos del aprendizaje en enseñanza media (pensamiento lógico, capacidad comunicacional y de lenguaje escrito, selección de información, etc.). Queda por definir si el otorgamiento de recursos debe hacerse directamente gobierno-escuela, a través de un organismo ad hoc, o por vía municipal.

Las medidas que acompañan a la descentralización curricular y pedagógica deberán desglosarse en distintos niveles (macro, meso y micro). Sólo así puede evitarse el clientelismo en un sistema de proyectos concursables. Los instrumentos pueden ser muy provechosos siempre que se genere un sistema meritocrático que **desde la instancia de gobierno** premie los establecimientos por iniciativas de gestión, indesligable de un sistema meritocrático que, **desde la instancia administrativa de la escuela** premie a la docencia por participar en dichas iniciativas de gestión. Esto podría revertir la actual reticencia del profesorado a involucrarse en proyectos orientados a mejorar y modernizar la oferta educativa. Además, en el nivel meso se podría trabajar para promover también la participación de la comunidad (centro de padres, asociaciones barriales) en el apoyo a la elaboración de proyectos educativos.

Otro elemento de creciente importancia es la movilización de la ciudadanía en torno al debate de la calidad educativa. ¿Cómo movilizar la demanda ciudadana frente a la inequidad o mala calidad de la educación, y cómo motivarla a que presione por la adecuación de currículum, los métodos pedagógicos y los recursos? La amplia respuesta a la convocatoria realizada por el MINEDUC y que culminó en la Conversación Nacional sobre Educación Media muestra que distintos actores están interesados en aportar al tema. ^{35/}

Cuanto mayor sea la información a que pueden acceder las familias y las comunidades (vía medios de comunicación de masas e informativos comunitarios), más se movilizará la gente para aprovechar y potenciar dicha oferta.

^{33/} Véase Cox, *op. cit.*, pp. 12-13.

^{34/} Véase Ministerio de Educación, *op. cit.*, p. 38.

^{35/} Véase Ministerio de Educación, *op.cit.*

La participación de la comunidad, sea mediante el acceso a la información sobre la oferta educativa o mediante la participación en la gestión de proyectos educativos, potencia la calidad de la oferta, y puede tener efectos positivos en el otro polo de segmentación, a saber, las condiciones socioculturales de recepción. También aquí cabe plantear acciones dirigidas a mejorar estas condiciones, sea en el campo material o en el simbólico. ¿Cómo difundir entre la ciudadanía, por ejemplo, la percepción de que es vital la relación activa de los estudiantes con la información y el conocimiento?

D. ASPECTOS CURRICULARES EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION MEDIA GRATUITA Y SUBVENCIONADA

Existe una intensa discusión a escala internacional respecto de la adecuación de los sistemas curriculares a los rápidos cambios del mundo del trabajo y de la cultura^{36/}. Globalmente, tienden a consagrarse tres alternativas: la modularización, la extensión de la escuela comprensiva con modificaciones, y programas diferenciados en modalidades (general, técnica y vocacional). En todos los casos se busca vincular, cada vez más, la educación general, la educación técnico-profesional y el entrenamiento.^{37/} Contrasta el modelo japonés, donde todos reciben educación general completa y luego se distribuyen entre la universidad y el entrenamiento en empresas, con el modelo alemán, donde en la parte final de la educación secundaria se divide a los estudiantes entre los que ingresan a la universidad y los que van al sistema dual de preparación para el trabajo. Ambos casos muestran, al igual que otros muy distintos (como el modelo danés, más continuo y ligado a la comunidad local), altos niveles de rendimiento y eficiencia. Esto revela que **distintas estructuras permiten buenos logros**.^{38/}

Pese a esta diversidad, se observa en los países de la OECD una tendencia a las escuelas **comprensivas** y a postergar la especialización. Las ventajas de una educación universal y homogénea, en la comparación internacional, son las siguientes: constituye un ciclo con exigencias y estándares de desempeño que pueden incrementarse de manera progresiva; permite a los alumnos una diferenciación curricular, a partir de un núcleo y opciones crecientes a lo largo del ciclo; y puede incorporar aptitudes **generales** de preparación para la vida laboral que no son de rápida obsolescencia y que permiten mayor capacidad de adaptación posterior.^{39/}

^{36/} Véase Cariola et. al., *op. cit.*, pp. 182-183.

^{37/} Véase Cariola et. al., *op. cit.*

^{38/} El caso alemán se presenta como paradigmático por la diversidad de modalidades de educación técnica y vocacional que presenta en secundaria superior, donde: a) todo el que no prosigue educación general después del noveno o décimo año de estudios debe seguir estudios vocacionales a tiempo parcial o completo hasta los 18 años; b) a tiempo parcial puede optarse por entrenamiento vocacional inicial con educación general y orientado a carreras (3 años); un año de entrenamiento vocacional básico para adquirir educación práctica y teórica en un área de carreras, que se reconoce como año inicial de una carrera específica; y el sistema dual, que incluye un contrato entre el empleador y el estudiante, regulado por el gobierno para asegurar la conexión del aprendizaje en el trabajo y en la escuela. (*ibíd.*, p. 153).

^{39/} *Ibidem*, pp. 144-145.

En Chile se requiere una intensa discusión de enfoques y contenidos curriculares a la luz de las grandes transformaciones en la producción del conocimiento, en las rutinas laborales y en la industria cultural. Hay una tradición donde predomina una forma de enseñanza del tipo "transmisión de conocimientos" que es ahistórica, fragmentada, abstracta, con fuentes muy restringidas de saber, memorística, en fin, anacrónica en varios sentidos.^{40/}

Una política de reforma curricular que apunte a **actualizar los enfoques** requiere complementarse con una política **de apoyo focalizado a los establecimientos con menores recursos humanos** para emprender tal reforma. La actual descentralización otorga la necesaria flexibilidad curricular, pero falta la iniciativa de las propias escuelas y SEREMIS, ya que la mayoría se limita a copiar los módulos propuestos por el MINEDUC. La tradición estatista hace difícil superar la pasividad en la base educativa. La flexibilización requiere algo más que módulos electivos: reforma administrativa en los establecimientos, mayor integración del plan de estudios, fomento de la iniciativa docente, reciclaje de profesores conforme a requerimientos curriculares emergentes, presión de la comunidad, reconocimiento de competencias y saberes propios de los estudiantes, etc.^{41/} ¿Quién promueve estos instrumentos complementarios a la flexibilización curricular "por decreto" y cómo ?

Para compatibilizar equidad y diversidad es conveniente una política educativa que combine un núcleo de aprendizajes comunes y alternativas diferenciadas según posibilidades, intereses, condiciones locales y capacidades del sistema educativo. Un buen precedente es la reacción favorable de las escuelas a la reforma curricular que introdujo la electividad en los últimos dos años de educación media, con varias horas electivas. Pero hasta la fecha esta flexibilidad no ha sido aprovechada, sea por la rigidez de los establecimientos o por restricciones socioculturales de los alumnos.^{42/}

No puede postergarse un programa de **amplia cobertura** que permita a los alumnos de enseñanza media en las escuelas municipales y particulares-subvencionadas acceder a computadoras (y a su manejo cotidiano). La segmentación de oportunidades tanto en el mundo del trabajo como del intercambio social, que puede producirse entre jóvenes informatizados y no informatizados puede ser inconmensurable a futuro. Ello exige actuar a tiempo en este campo. El asunto no es tanto saber manipular una computadora, sino moverse con comodidad en el "espacio cibernético" de los sistemas operativos y aprovechar las capacidades que desarrolla el uso de computación: saber aprender, mayor interconexión y creación, más capacidad para construir conocimientos, etc.

E. EL FINANCIAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVAS

Hay actualmente un consenso nacional en torno a la necesidad de invertir mucho más en educación. Se reconoce tanto la necesidad de desarrollar recursos humanos para una economía competitiva en el marco internacional, como el imperativo de mayor equidad y de la superación de los círculos viciosos de la pobreza. Pero si bien ésta es auspiciosa, también genera incertidumbres. ¿Cómo invertir los nuevos recursos? ¿Se ha de privilegiar la equidad del conjunto o la competitividad de los

^{40/} Véanse Oteiza, *op. cit.*, p.7 y Edwards et al, *op. cit.*

^{41/} Véase Marín, et al. 1992, pp. 170-172.

^{42/} Ibidem, p. 152.

recursos humanos más calificados? ¿Cómo equilibrar los gastos en educación preescolar, primaria y media con aquéllos, mucho más voluminosos por beneficiado directo, que demanda la educación universitaria o la investigación en ciencia y tecnología? A continuación se plantean sólo algunas de las interrogantes más puntuales en relación a este nuevo desafío.

En primer lugar, es probable que los costos marginales sean crecientes cuando se eleva el rendimiento dentro del sistema educativo. Al observar los aumentos de costo por aumento de calidad en la educación media según tipo de establecimiento, se observa que cada punto tiene un costo mayor allí donde el rendimiento global es más elevado.^{43/} Esto implica, por un lado, que es más eficiente invertir en los establecimientos de menor rendimiento medio, a la vez que más eficaz para el objetivo de la equidad. Cabe preguntarse, sin embargo, en qué medida este incremento del costo marginal está sujeto al actual funcionamiento del sistema educacional, y cómo deberá modificarse dicho funcionamiento para revertir esta relación y lograr que los costos marginales tiendan a ser decrecientes. Es probable que a medida que el nivel **general** de la oferta de educación media se eleve, los costos unitarios por mayor calidad puedan descender; y a medida que los alumnos egresen de la educación básica mejor formados, es probable que puedan capitalizar con menores costos la oferta educativa en el nivel medio. Cabe considerar, también, que la introducción de tecnologías de amplio impacto educativo (variantes de la microelectrónica, computadores, vídeo, suscripción a redes, micro-bibliotecas) exigen altas inversiones en un comienzo, pero con posteriores incrementos de beneficios a costos decrecientes.

Otro factor a afrontar son los gastos administrativos, más altos que el gasto en profesores en aula frente a los alumnos. En este sentido, "la gestión presenta lo que se podría denominar un alto componente burocrático; el gasto en profesores representa alrededor de un tercio del valor de la planilla del personal, en tanto el gasto en administración representa casi el 50% del gasto total de las unidades educativas."^{44/} Dada esta situación, no debiera soslayarse la pugna por la apropiación de recursos adicionales al interior de los establecimientos mismos, así como en el conjunto del sistema educativo. Si el aumento del gasto no va acompañado de un cambio profundo en los procedimientos de gestión y administración, se corre el riesgo de engrosar aún más el aparato burocrático y lograr modestos mejoramientos en el plano sustantivo. Por ello, el aumento del gasto debe aprovecharse con gran sentido de oportunidad: tanto para modernizar (agilizar, adelgazar) el funcionamiento administrativo, como para invertir fuertemente en docencia y en el salto educativo.

Lo anterior debiera mover a un mayor estímulo para flexibilizar alternativas de financiamiento y subvención a la educación media gratuita y subvencionada. El actual sistema de subvenciones no genera dichos estímulos. Mientras las municipalidades mantengan un control administrativo-financiero rígido sobre los establecimientos de su dependencia, será muy estrecho el espacio de que disponen las propias escuelas para explorar formas distintas de financiamiento y de movilización de recursos.^{45/} Deberán buscarse mecanismos competitivos mediante concursos públicos y transparentes, y también podrán transferirse recursos administrativos a una "banca contra proyectos".

^{43/} Véase Salas, *op. cit.*, p. 89.

^{44/} Ibid, p. 106.

^{45/} Ibidem, p. 106.

Existen dispositivos constitucionales que ya permiten canalizar recursos con un criterio de redistribución progresiva. El Proyecto de Ley, N° 116-328 y 116-328 del Presidente de la República (25 de abril de 1994), propone mejorar el valor unitario mensual de subvención por alumno en cada nivel y modalidad de enseñanza, para contribuir al financiamiento tanto del sector municipal como del particular subvencionado; se modifica la subvención de ruralidad, ampliando el número de establecimientos rurales que pueden lograr este beneficio; se mejora el aporte por alumno en zona rural, y cambia el monto de la subvención en establecimientos rurales con menos de 15 alumnos, pasando de 20 a 36 USE; y se faculta al Presidente de la República a incrementar el monto de la subvención mensual cuando la asistencia media promedio mensual por alumno de los últimos años resulte inferior al promedio nacional. Los artículos sexto y séptimo transitorios establecen un programa transitorio de incremento de subvención regular, por extensión de la jornada de atención a los alumnos, como una forma de apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación en aquellos establecimientos con bajo puntaje en las pruebas del SIMCE.

En resumen, el aumento sustancial del gasto en educación debe también aprovecharse para impulsar reformas en los ámbitos planteados precedentemente: para tornar más homogénea la calidad de la oferta educativa; para atacar sistémicamente el mejoramiento de la calidad de la oferta y de las condiciones socioculturales de recepción; para prestar apoyo a los establecimientos municipales y subvencionados en el mejoramiento de la gestión, la elaboración de proyectos educativos propios y el diseño de proyectos concursables; para "densificar" la oferta educativa en las zonas rurales; para la reforma curricular que permita nuevos enfoques y contenidos acordes con nuevos escenarios productivos y culturales; para equipar con los nuevos bienes de la industria cultural (informática, vídeo, redes, etc.) y enseñar a ocuparlos en la selección y producción de información; y otros. Pero uno de los principales cuellos de botella, que tendrá que absorber un alto porcentaje de esta inversión adicional en el sistema educativo, radica en las malas condiciones de trabajo y las bajas remuneraciones del cuerpo de docentes de la educación media gratuita y subvencionada. Mientras no se eleven sustancialmente los salarios de los profesores y se invierta en su re-capacitación, difícilmente las otras medidas (de mejoras en los currícula, en la gestión y en la infraestructura) podrán convertirse en una llave maestra para emprender el salto educativo.

IV. EDUCACION TECNICA, EQUIDAD Y MOVILIDAD

A. INTRODUCCION

La educación técnica es un claro puente directo entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Es, también, el sector educativo menos investigado y el más problemático en materia de reforma. Dicha educación ha permanecido estancada, exhibiendo ausencia de metas claras y de conocimientos pertinentes. También es el sector donde la mayoría de los estudiantes proceden de hogares de escasos recursos que padecen más agudamente las desigualdades del sistema educativo y la exclusión socioeconómica en general. De allí que el sector técnico-profesional presente, simultáneamente, algunos de los problemas más difíciles de enfrentar dentro del sistema educativo, y algunas potencialidades claves para lograr mayor equidad por vía educativa.

En este contexto corresponde analizar la estructura, las políticas y los desafíos de equidad y movilidad de la educación técnica chilena, en cuatro áreas principales:

- 1) Educación Media Técnico Profesional (EMTP)
- 2) El rol de la Educación Técnica Pos-Secundaria (CFTs)
- 3) Capacitación de Jóvenes Marginalizados (ej. Chile Joven)
- 4) Intervención No-Gubernamental y Empresarial

B. UNA CRISIS DE IDENTIDAD

Una aproximación a los estudios publicados recientemente sobre este tema permite identificar sus principales problemas, cuales son: la insuficiente calidad, el financiamiento precario y la poca relevancia de los estudios respecto del mundo laboral. Todo ello confluye en una pregunta hasta ahora carente de respuesta: ¿Para qué y a quién sirve la enseñanza técnica de hoy y del futuro? Falta una visión clara del rol del sector como catalizador de la transformación productiva y el aumento de equidad.

Desde su creación durante los sesenta, y con la privatización de liceos y el acceso de empresas capacitadoras a partir de los ochenta, el sistema de educación técnica no ha experimentado una reforma profunda, pese a los cambios habidos en el sector productivo chileno y a la ampliación de la cobertura de la educación secundaria durante las mismas décadas.

La educación técnica se hace cada vez más necesaria tanto para responder a los saltos productivos como para absorber los efectos de un aumento acelerado de la cobertura en la educación media. Es obligatorio replantear y extender la EMTP, considerando que se han incorporado a ella jóvenes urbanos y rurales de escasos recursos que sufren de alta tasas de deserción o repitencia. Además, muchos de estos jóvenes han puesto sus esperanzas en este tipo de educación con el fin de conseguir un trabajo digno y permanente. De allí, también, la necesidad de extender y diversificar la educación media desde una población escolar de élite y pre-universitaria a una de orígenes diversos con variados destinos educativo-laborales.

Si bien el actual gobierno ha mostrado especial interés en materia de educación, todavía es poco claro el objetivo de las instituciones técnicas (calidad de curriculum, financiamiento, perfeccionamiento de profesores) y sus relaciones externas con otros segmentos del sistema educacional, como la Educación Media Científica-Humanista (EMCH) y la superior -o con el mundo del trabajo: inserción laboral, demandas productivas de la comunidad y las expectativas de los empresarios-^{46/}

C. LA EDUCACION MEDIA TECNICO-PROFESIONAL Y LA MOVILIDAD SOCIAL

Importa evaluar la estructura y gestión de los liceos técnico-profesionales por cuanto constituyen las entidades principales de capacitación laboral entre los jóvenes chilenos, especialmente aquellos de ingresos bajos. Hasta ahora, el Estado ha definido las metas de EMTP tanto en función de una

^{46/} En "Dilemas sobre la reestructuración de la Educación Media", Leonor Cariola identifica algunas decisiones pendientes en este proceso de auto-definición. Muy relevante para la EMTP son: orientación al trabajo o a la educación superior; conocimientos teóricos vs. prácticos; homogeneidad vs. diferenciación curricular; establecimientos comprensivos vs. específicos; salidas únicas vs. diferenciación.

adecuada preparación para una inmediata inserción laboral, como también salvaguardando las posibilidades de continuar estudios pos-secundarios. Ambas metas se considerarán aquí por separado.

Para presentar un perfil comprensivo y actualizado de los estudiantes y egresados de la modalidad EMTP, se hace necesario analizar los datos de encuestas auspiciadas por el Instituto Nacional de la Juventud (Metropolitana '91, Nacional '93), el INE ('90-93), MIDEPLAN (CASEN '90,'92), las cámaras empresariales que administran liceos (Construcción, Agrícola, Fomento Fabril, etc.) y el programa de investigaciones de MECE Media. En base a ello, y en función de la movilidad socio-ocupacional, podría definirse las siguientes características de la población estudiantil en EMTP:

- * Origen socioeconómico
- * Ocupación de los padres
- * Nivel de repetición y deserción
- * Tasas de empleo/desempleo de los egresados
- * Tipo de trabajo encontrado y permanencia (es decir, con contrato)
- * Expectativas educativo/laborales de los jóvenes

La gran mayoría de los estudiantes EMTP y sus familias espera que los conocimientos logrados en la educación técnica les posibiliten una inserción ocupacional mejor de la que puede lograrse con educación básica (8 años) o con la formación media "pre-universitaria" (EMCH). Un repaso preliminar de los estudios existentes da fundamento a dichas expectativas. Los egresados EMTP tienen mejores perfiles laborales que sus contrapartes EMCH en el corto plazo considerando el tiempo que demoran en encontrar empleo y los sueldos obtenidos. Queda por ver si:

- 1) dichos puestos de trabajo representan un avance en comparación con la ocupación de sus padres,
- 2) el trabajo logrado responde a las expectativas del joven,
- 3) el trabajo logrado corresponde a los conocimientos impartidos en el liceo,
- 4) en el mediano plazo estas aparentes ventajas de inserción laboral desaparecen o incluso si quedan superadas por el rendimiento de los egresados EMCH en cuanto al prestigio y permanencia en el trabajo.^{47/}

D. LA EDUCACION MEDIA TECNICO-PROFESIONAL Y LA EQUIDAD EDUCATIVA

Como se dijo, el típico perfil de un estudiante EMTP combina la pobreza y la ausencia de antecedentes familiares en educación media y superior. En 1990, por ejemplo, 52% de los alumnos EMTP pertenecía a los dos quintiles mas pobres de la población.^{48/} La mayoría tampoco tiene los recursos necesarios para asistir a una institución pos-secundaria después de terminados los estudios secundarios gratuitos. De modo que estos jóvenes se exponen a

^{47/} Este punto probablemente quedaría sin respuesta mientras no exista un estudio de seguimiento de más de 3 años, el lapso cubierto en Arzolas et al. (1993).

^{48/} Datos citados en MIDEPLAN-CASEN 1990 "Programas Sociales; su impacto en los hogares chilenos".

permanecer en un nivel ocupacional de bajos ingresos y poco prestigio social si la educación técnica secundaria fracasa en su rol catalítico de movilidad ocupacional, limitándose a preparar a hijos de obreros manuales para que sean ellos mismos obreros manuales más eficientes pero igualmente pobres.

Por otra parte son claras las implicancias positivas de una EMTP en la promoción de mayor movilidad y equidad, realmente eficaz y socialmente integrada. Una educación técnica de alta calidad y relevante para el mundo del trabajo posibilitaría una transición eficiente entre el liceo y un empleo adecuado. También capacitaría al joven para participar en un mercado laboral (y en un ambiente cultural) sometido al constante cambio y a la renovación tecnológica. Esta situación minimizaría el desempleo juvenil y el trauma social y económico que tradicionalmente sufren los jóvenes desocupados de escasos recursos^{49/}.

No es claro, empero, como reducir la segmentación e inequidad históricas que ha exhibido el sistema actual de dos modalidades (EMTP y EMCH). Los liceos TP tienden a asentarse en comunas pobres y atraen estudiantes de bajo nivel socioeconómico (Arzola, et al. 1993). En los últimos dos años esta tendencia ha aumentado con la decisión de MINEDUC de convertir a una cantidad importante de liceos CH en liceos TP, principalmente en comunas pobres, si bien ello se hace muchas veces en respuesta a la demanda de la misma comunidad. Al mismo tiempo, los liceos TP (con la notable excepción de algunos administrados por corporaciones empresariales) frecuentemente tienen poco prestigio social y académico, pues son vistos como una alternativa terminal para estudiantes de bajo rendimiento escolar, sin posibilidades de acceder a la educación superior. De este fenómeno surgen dos preguntas fundamentales:

¿Es deseable reforzar tal segmentación que implica profundas diferencias en términos de conocimientos básicos, formación socio-cultural, y destinos ocupacionales?

¿Las familias pobres valoran y eligen liceos técnicos porque realmente son la opción mas adecuada a sus aspiraciones, o porque son la mejor opción de una gama educativa severamente limitada?

Las respuestas a ambas preguntas estarían sujetas a una premisa básica de equidad educativa, a saber, que cada alumno tenga acceso abierto a todas las alternativas educativas, y que el sistema no lleve perjuicios estructurales que limiten dicha elección. Una visión democrática de la educación implica concebirla como un proceso continuo y de largo plazo y, por lo tanto, no debiera subsistir un camino educativo exclusivamente terminal. Los egresados de la EMTP -en particular los de escasos recursos- deberían tener la posibilidad real de continuar y profundizar sus estudios técnicos en un CFT, Instituto Profesional o Universidad.

Al mismo tiempo, en un mercado laboral como el chileno, donde las demandas por mayor productividad piden cada vez más flexibilidad y capacidad para aprender rápidamente nuevos conocimientos, sólo un sistema EMTP que imparta la capacidad de "aprender a aprender" puede

^{49/} Como modalidad, la EMTP muestra ventajas en la inserción laboral en comparación con la EMCH. Según la CASEN 1990, la tasa de desempleo para egresados EMTP de 20-25 años era 10% para hombres y 16,8% para mujeres vs. 13,8% y 17,3% para egresados EMCH (véase Butelmann y Romaguera p.25).

lograr que sus egresados continúen su educación -formal o no-formal, en el aula o en la fábrica-, y así mejorar su participación laboral.^{50/}

Si bien la mayor equidad exige inversiones de largo plazo en la educación municipal o en la reforma curricular, lo principal *en el corto plazo* es que el sistema sea purgado de sus deficiencias estructurales, incluida la falta de vinculación e intercambio entre el liceo TP y la comunidad, el sector productivo, el liceo CH, y la educación superior.

Para medir el grado de equidad que la EMTP presenta, tanto en sí misma como en el conjunto del sistema educativo, debieran considerarse las siguientes tendencias:

- 1) Rendimiento escolar de matriculados en EMTP, considerando los resultados de las pruebas del SIMCE para octavo grado en correlación con los perfiles socio-económicos.
- 2) Rendimiento escolar comparado entre estudiantes de EMTP y de EMCH, con la referencia de las pruebas del SIMCE para segundo medio y los resultados de la P.A.A..
- 3) Prestigio social de la modalidad según alumnos, padres y empresarios, evaluado mediante estudios cualitativos y entrevistas.
- 4) Acceso de estudiantes de EMTP a instituciones pos-secundarias (CFTs, Institutos Profesionales, Universidades) correlacionados con sus perfiles socio-económicos y comparados con estudiantes de EMCH.

E. LOS JOVENES DE ALTO RIESGO

Aunque la cobertura de la enseñanza media ha alcanzado niveles altos durante los últimos años, un porcentaje sustancial de jóvenes chilenos nunca termina ese nivel. Este grupo de jóvenes, principalmente de zonas rurales y sectores urbanos pobres, enfrenta posibilidades cada vez menores de encontrar un empleo estable o que represente un avance en términos socio-ocupacionales^{51/}. En contraste con la situación de hace 20 años, la educación básica (8 años) abre ahora pocas puertas. Por esta razón, este grupo de jóvenes, sub-educados y frecuentemente desempleados, representa un sector de alto riesgo en materia de inserción sociocultural y ocupacional.

Para estos sectores es clave el avance que pueda lograrse en capacitación laboral y educacional. El Programa Chile Joven, que busca capacitar a 100.000 jóvenes durante el período

^{50/} Un problema clásico del sector EMTP y del sistema educativo en general, ha sido su tendencia de impartir conocimientos técnicos específicos con métodos memorísticos. Por eso, el estudiante frecuentemente carece de la capacidad de 'autoaprendizaje' y desarrolla en su lugar un aprendizaje técnico inflexible y de rápida obsolescencia. (Véase: Edwards, V., "Prácticas de Trabajo y Socialización: un estudio cualitativo"; y Trufello, I., "Prácticas de Trabajo en la Educación Media". Ambos estudios pertenecen al MECE Media/MINEDUC 1993).

^{51/} En la Casen 1987, se calcula que 25% de los jóvenes del tercio más pobre de la población no asisten a la educación media, tasa tres veces más alta que sus contrapartes en el tercio más alto, (Citado en INJ "Primer Informe Nacional de Juventud", 1994 p.391).

1990-94, ha obtenido importantes logros (por ejemplo, el 53.7% de quienes participaron logró su inserción laboral y un 6.9% se reinsertó en la educación formal), aunque todavía queda mucho por mejorar.^{52/} Cabe señalar sobre todo que programas estatales y no-gubernamentales destinados a la reinserción educativa (ej. terminando EM vespertina), que representan una solución de mediano y largo plazo, han tenido menos éxito en términos de retención escolar. Por ello, un análisis de los éxitos, fracasos y desafíos en esta materia proveería un complemento importante al debate sobre el sector técnico formal.

F. EDUCACION TECNICA POS-SECUNDARIA

Después del explosivo crecimiento de los CFTs en los años 80, Chile ahora tiene 220 unidades privadas que ofrece 68 carreras distintas a 82.454 estudiantes (27% de la población en educación superior).^{53/} De este grupo de estudiantes, 83% viene de liceos científico-humanistas. Esta cifra tiene al menos tres explicaciones posibles: primero, que los egresados de liceos CH deben buscar capacitación adicional si quieren acceder a puestos de nivel semi-profesional; segundo, que la rama no sirve a los egresados de liceos TP como capacitación profesional, probablemente por razones económicas^{54/}, pero también por falta de coordinación entre los dos segmentos; y tercero, que los consumidores de educación se guían en sus estrategias por la idea de que la educación secundaria no debe impartir oficios específicos sino maximizar habilidades y manejo de códigos que faciliten la capacitación específica posterior y recurrente, dejando abierta la opción de acceder a la educación universitaria.

Con los datos de las encuestas citadas previamente y de las investigaciones del MINEDUC, se podría elaborar un perfil más completo de matriculados de los CFTs y de su destino laboral, para luego determinar: 1) en qué medida sirve el subsistema para la formación técnica de egresados EM (TP y CH) de bajos ingresos y 2) la eficacia del sector en proveer movilidad social para sus egresados.

G. ROLES DEL SECTOR PRIVADO

Chile cuenta con un sistema educacional altamente privatizado, sobre todo en la educación técnica. En los últimos años hubo una expansión notable de los liceos técnicos administrados por corporaciones empresariales. Además, los subsistemas de OTEs y CFTs han sido completamente privatizados y deben cubrir sus costos y lograr ganancias mediante cobros a sus alumnos. Aunque la participación del sector privado ha ampliado el abanico de opciones educacionales, el impacto en la movilidad ocupacional y en la equidad es incierto.

Para generar un real ambiente competitivo entre los liceos, (aceptando la premisa de que la competencia produce mejor calidad y más diversidad), es necesario que haya más información pública

^{52/} Véase Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 1994.

^{53/} Datos citados MINEDUC "El Subsistema Centros de Formación Técnica", Santiago de Chile, Documento Interno, mayo 1993.

^{54/} El arancel anual promedio de un CFT es \$ 260 700, un monto prohibitivo para familias de bajos ingresos.

a fin de que los padres puedan medir y comparar los servicios que les brindan los liceos. Obviamente, cualquier reforma de los liceos TP debe enfrentar estas deficiencias sistemáticas en el sector EMTP subvencionada, principalmente con políticas para hacer el sistema más transparente y responsable.

Otra manifestación de la privatización educativa en Chile es la mayor vinculación de las empresas en asuntos educacionales. Desafortunadamente, la animadversión histórica entre educación pública y sector empresarial ha tenido consecuencias graves para la EMTP en cuanto a calidad y relevancia de la capacitación que imparte. Muchos egresaron sin las calificaciones adecuadas a las necesidades del mercado, pero también es cierto que el sector productivo ha carecido de los recursos humanos requeridos para aumentar la productividad dentro de la competencia internacional. La conciencia de esta doble carencia ha motivado ahora un mayor acercamiento y cooperación entre los dos actores.

Es básico analizar los liceos TP administrados por corporaciones empresariales (que tienen una matrícula de aproximadamente 3% de los estudiantes EMTP). Estos liceos han logrado fama, incluso dentro del MINEDUC, por su éxito en mejorar la calidad y la relevancia de los conocimientos impartidos, y por los altos niveles de inserción laboral de sus egresados. Otro aspecto notable es que tienden a servir principalmente a estudiantes de ingresos bajos tanto en sectores urbanos como rurales. Además, algunos de estos liceos han adaptado el sistema alemán de educación dual con logros notables (con el apoyo del gobierno alemán y el SENCE).^{55/}

Dado estos aparentes éxitos en eficacia, eficiencia y equidad, algunos observadores (particularmente empresarios) proponen expandir esta variante al extremo de que el sistema EMTP quede por completo bajo la administración privada.^{56/} En una línea más moderada, MINEDUC planifica expandir el programa de educación dual hasta 5,000 puestos en varias empresas en cinco años.^{57/} Por lo tanto, hay que extraer lecciones de esta nueva relación para poder pronosticar las implicaciones de su expansión.

Otra evidencia de esta tendencia positiva es la creación, en varias regiones, de Consejos de Educación para el Trabajo. Realizados primeramente en la forma de encuentros anuales, los Consejos reúnen a empresarios, profesores, administradores y representantes de la comunidad para discutir desafíos y experiencias, y diseñar estrategias integradas en función de las necesidades de la comunidad. Aunque estas iniciativas son bastante nuevas, ofrecen potencial positivo de diálogo en el campo de la educación técnico-profesional.

H. CAMPOS DE REFORMA A CONSIDERAR

Las siguientes son algunas de las iniciativas principales en el campo de la educación técnica que se requiere explorar y comentar, por su impacto en la equidad:

^{55/} Véase SENCE/ FOPROD/GTZ, 1994.

^{56/} Conversación con Carlos Neely, Asesor de la Confederación de la Producción y el Comercio, 25 de julio de 1994.

^{57/} "Plan de Educación Dual con Cinco Mil Puestos en Empresas", en El Mercurio, 12 de septiembre de 1994.

Area Curricular

- * Valorización del trabajo en EM
- * Inserción de temas técnicos en la formación de CH
- * El debate entre formación general ("aprender a aprender") vs. técnica-especializada

Area Gestión

- * Ventajas y desventajas de la descentralización de la EMTP
 - * Participación de la comunidad en la planificación de la EMTP
 - * Institución de un sistema de certificación y medición de conocimientos logrados.
 - * Formalización y expansión vertical de Consejos de Educación para el Trabajo.
 - * Mejor transparencia pública de calidad (i.e resultados SIMCE) y inserción laboral de egresados.
- La gestión y las distorsiones del mercado (oferta y demanda) de educación técnico y profesional, tanto al nivel secundario como superior.

Area Estructural

- * Ampliación de formación universal a 10 años vs. liceos polivalentes.
- * Creación de liceos de excelencia ("escuelas imanes") de tecnología y ciencia.
- * Aumento de escuelas técnicas con cursos científicos pre-universitarios.
- * Expansión del sistema dual -tanto formal como informal-.

V. REFLEXIONES FINALES

Cabe ser optimista en cuanto a la posibilidad de aumentar la equidad en el ingreso en Chile, mediante mayor igualdad de oportunidades de movilidad ocupacional a través de mejoras en la calidad de la educación media para estudiantes procedentes de familias de bajos ingresos. Simplemente de aumentar el gasto fiscal en educación gratuita y subvencionada, y reforzar el apoyo a su gestión, puede postularse una mejora en la equidad, siempre que las familias de mejores recursos no aumenten sus inversiones en la educación de sus hijos en la misma proporción^{58/}.

La estratificación en la calidad de la educación media atraviesa los sectores municipalizados, subvencionados y privados, aunque hay pocos datos sobre los gastos **totales** que influyen en esa estratificación, tanto en subvenciones como lo efectivamente desembolsado por familia para la educación en cada estrato social. Aunque en las condiciones existentes aumentar la equidad implica fortalecer la educación pública gratuita, no hay un principio sagrado que exija que la equidad en la educación sea tema exclusivo de la acción estatal. Pero si se quiere mantener esta función social de la educación en una estrategia de mayor equidad, y a la vez se plantea reforzar la educación privada subvencionada pero pagada, es preciso contar también con un amplio programa de becas para no generar una situación aun más inequitativa.

La educación pública gratuita, ahora municipal, ha sido postrada por sucesivos golpes a su base material y programática: masificación de cobertura sin aumentos proporcionales de recursos, municipalización todavía desarticulada. La mayoría de los estudiantes de la educación media -no hay

^{58/} Evidentemente lo harán en la medida que les sea posible. Sin embargo, casi todas las familias de ingreso medio y alto encontrarán un techo en sus posibilidades de seguir aumentando este gasto, y también hay un retorno marginal decreciente por cada incremento en gastos en educación, a niveles altos de gasto.

que olvidarlo- asisten a liceos municipales. Parece posible recuperar la educación municipal, actualmente carente en muchos casos de las condiciones mínimas para funcionar como proyectos pedagógicos. Consolidar esa capacidad estructural puede permitir un despegue de la educación gratuita, si se logra combatir los problemas de la gestión municipal y el sesgo entre establecimientos municipalizados resultantes del hecho de que el barrio o la comuna es el referente espacial de la estratificación social.

Se puede conjeturar que la clave de la política educacional para la enseñanza media, en un contexto semi-experimental con sistemas complejos como el educativo, es el apoyo a **múltiples alternativas**. No es conveniente optar a priori por una opción excluyente a favor de la modalidad municipal o de la subvencionada, ni por la media técnico-profesional, o por la científico-humanista con capacitación técnica pos-secundaria. Falta información para orientar adecuadamente tal estrategia, a fin de aumentar las opciones reales de los jóvenes de diversos orígenes sociales. También se requiere mayor información en otros campos (sobre todo respecto de la evolución del mercado de trabajo), no ya restringida a la relación educación/ingreso global, sino también sobre las variables que intervienen en las ocupaciones específicas para generar tendencias de mayor o menor equidad.

BIBLIOGRAFIA

- Arriagada, Irma (1994), "Transformaciones del trabajo femenino urbano" en Revista de la CEPAL N° 53, Santiago de Chile.
- Arzola, Sergio, et al. (1993), "Proyecto MECE IV.2 Destino Educativo Laboral de los Egresados de Enseñanza Media", en MECE/MINEDUC, Santiago de Chile.
- _____ (1985), "Las aspiraciones, el factor socioeconómico y las expectativas estudiantiles", en Universidad de Chile, Primer Congreso Nacional de Investigadores Sociales y Médico-sociales sobre la Juventud Chilena, Santiago de Chile.
- Butelmann, A. y Pilar Romaguera (1993), "Educación media general y técnica: retorno económico y deserción" en Estudios CIEPLAN, N° 38, Santiago de Chile.
- Canal, Sergio y Julio Palaviccini (1985), "Estudio aproximativo sobre la propositividad vital en el adolescente urbano de extrema pobreza en la educación media", en Universidad de Chile, Primer Congreso Nacional de Investigadores Sociales y Médico-sociales sobre la Juventud Chilena, Santiago de Chile, pp. 317-321.
- Cariola, Leonor (1993), (coordinadora), La experiencia internacional en el diseño curricular y en las estructuras de los niveles medios de los sistemas educativos, CIDE, Proyecto de MECE-Media, Santiago de Chile.
- CEPAL (1987), "Antecedentes estadísticos de la distribución del ingreso en Chile 1940-1982", en Serie Distribución del Ingreso, N° 3, (LC/G.1388), Santiago de Chile
- _____ (1989) Transformación Ocupacional y Crisis Social en América Latina, (LC/G.1458-P), Santiago de Chile.
- _____ (1990), "Transformación productiva con equidad. Las tareas prioritarias del desarrollo de América Latina y el Caribe en los noventa", (LC/G.1601(SES.23/4), Santiago de Chile
- _____ (1992), Equidad y transformación productiva: Un enfoque integrado, (LC/G.1701/Rev.1-P), publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.92.II.G.5, Santiago de Chile.
- _____ (1992), "La equidad en el sistema educativo", (LC/R.1096), Santiago de Chile.
- _____ (1993), "La pobreza en Chile en 1992", (LC/R.1351), Santiago de Chile.
- _____ (1994), Panorama Social de América Latina. 1994, (LC/G.1844), Santiago de Chile.
- CEPAL/UNESCO (1992), Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, (LC/G.1702/Rev.2-P), publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.92.II.G.6, Santiago de Chile.

- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), "Informe para Su Excelencia el Presidente de la República", Santiago de Chile, 26 de diciembre.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación (1994), "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21," en Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994).
- Cox, Cristián (1994), "Las políticas de los noventa para el sistema escolar", en Serie Políticas Sociales, N° 3, (LC/L.815), CEPAL, Santiago de Chile.
- Edwards, Verónica et al. (1993), "El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media", PíEE, Proyecto MECE-Media, Santiago de Chile.
- Himmel, Erika (1993), (coordinadora), "Determinación de la calidad de la educación media. Informe Final", Facultad de Educación, Facultad de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile, Proyecto MECE, Santiago de Chile.
- Holden, Constance (1990), "Head Start enters adulthood", en Science Vol.247 (marzo), pp. 1400-1402.
- Infante, Ricardo y Emilio Klein (1992), "Chile: Transformaciones del mercado laboral y sus efectos sociales", PREALC, Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de la Juventud (1994), Primer Informe Nacional de Juventud, Santiago de Chile.
- Larrañaga, Osvaldo (1994), "Pobreza, crecimiento y desigualdad: Chile: 1987-92", Santiago de Chile.
- Lemaitre, María José (1992), "Los jóvenes y la educación media" en Rittershausen y Scharger editor, Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo, CPU, Santiago de Chile.
- Magendzo, Dafna y Alejandra Vega (1994), "Distribución del ingreso: 1990-93", MIDEPLAN, Santiago de Chile.
- Marín, Raúl et al. (1992), "Descripción y evaluación del proceso de desarrollo curricular", Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Talcahuano, Proyecto MECE-Media, Chile.
- Ministerio de Educación (1993a), "Informe de la Conversación Nacional sobre Educación Media", Santiago de Chile.
- _____ (1993b), "El subsistema Centros de Formación Técnica", documento interno, Santiago de Chile.
- Ministerio de Trabajo y Provisión Social (1994), "Creando oportunidades: el programa de Capacitación Laboral de Jóvenes", Santiago de Chile.
- Ministerio de Planificación (1990), Programas Sociales: su impacto en los hogares chilenos, Santiago de Chile.

- Oteíza, Fidel, Patricio Montero et al. (1993), "Modelos para la producción y actualización curricular: Informe final", Universidad de Santiago de Chile y Asociados, Proyecto MECE-Media, Santiago de Chile.
- Pollack, Molly (1992), "Los perdedores en el mercado de trabajo: los casos de Chile y Paraguay", PREALC, Santiago de Chile.
- Salas, Víctor et al. (1993), Evaluación económica de la educación media en Chile. Informe Final, Departamento de Economía de la Universidad de Santiago de Chile, Proyecto MECE-Media, Santiago de Chile.
- SENCE/FOPROD/GTZ (1994), "Formación dual: un encuentro entre educación y trabajo".
- Tedesco, Juan Carlos et al. (1994), "Informe de la Mision Interagencial de Alto Nivel en Apoyo al MINEDUC-Chile", Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Tokman, Víctor y Emanuel de Kadt (1994), "Modernizar con todos: hacia la integración de lo social y lo económico en Chile", BID, Washington, D.C.

ANEXO: GRAFICOS

Gráfico 1

Gráfico L4

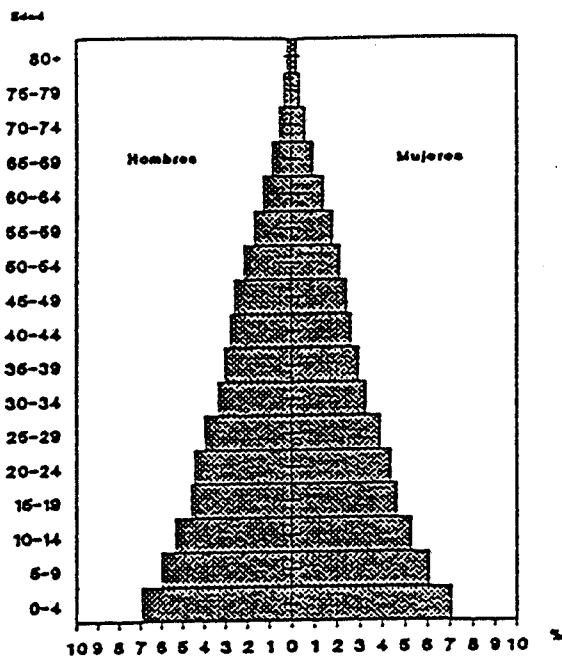
CHILE: PIRAMIDE DE POBLACION SEGUN GRUPOS
QUINQUENALES DE EDAD. AÑO 1960

Gráfico L5

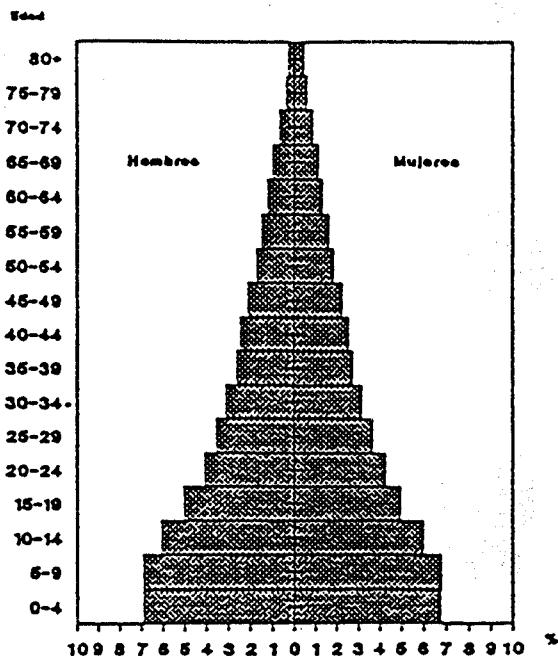
CHILE: PIRAMIDE DE POBLACION SEGUN GRUPOS
QUINQUENALES DE EDAD. AÑO 1970

Gráfico L6

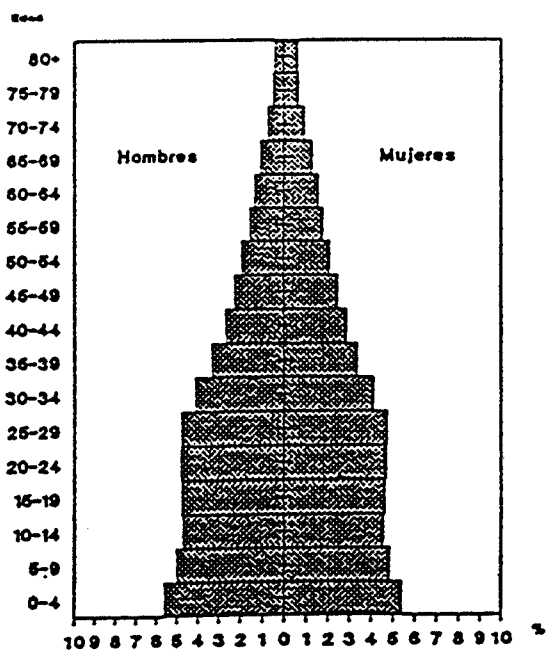
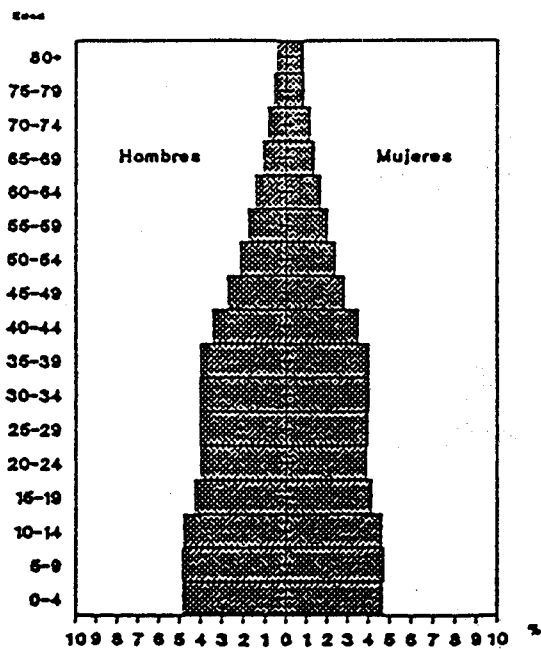
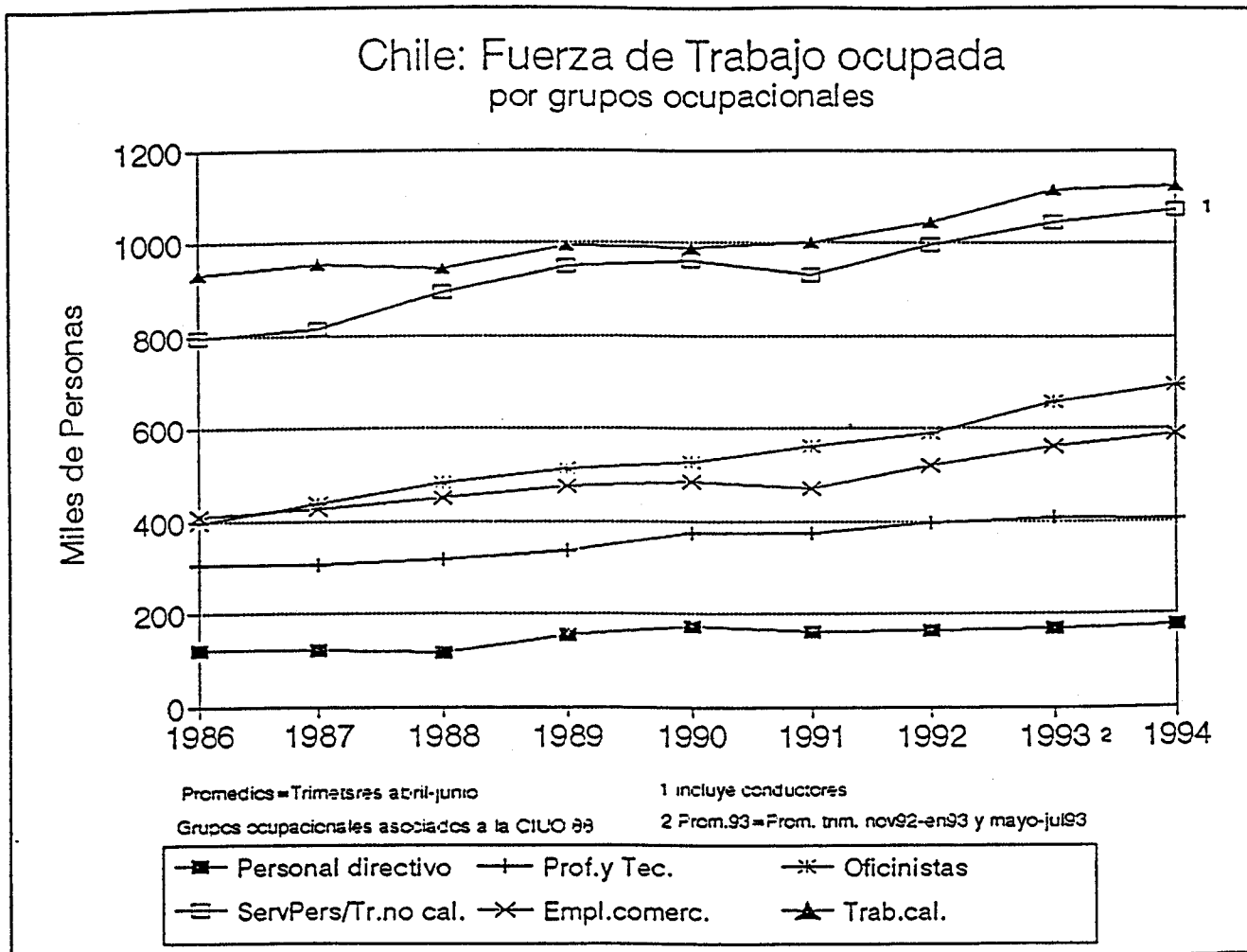
CHILE: PIRAMIDE DE POBLACION SEGUN GRUPOS
QUINQUENALES DE EDAD. AÑO 1990

Gráfico L7

CHILE: PIRAMIDE DE POBLACION SEGUN GRUPOS
QUINQUENALES DE EDAD. AÑO 2000

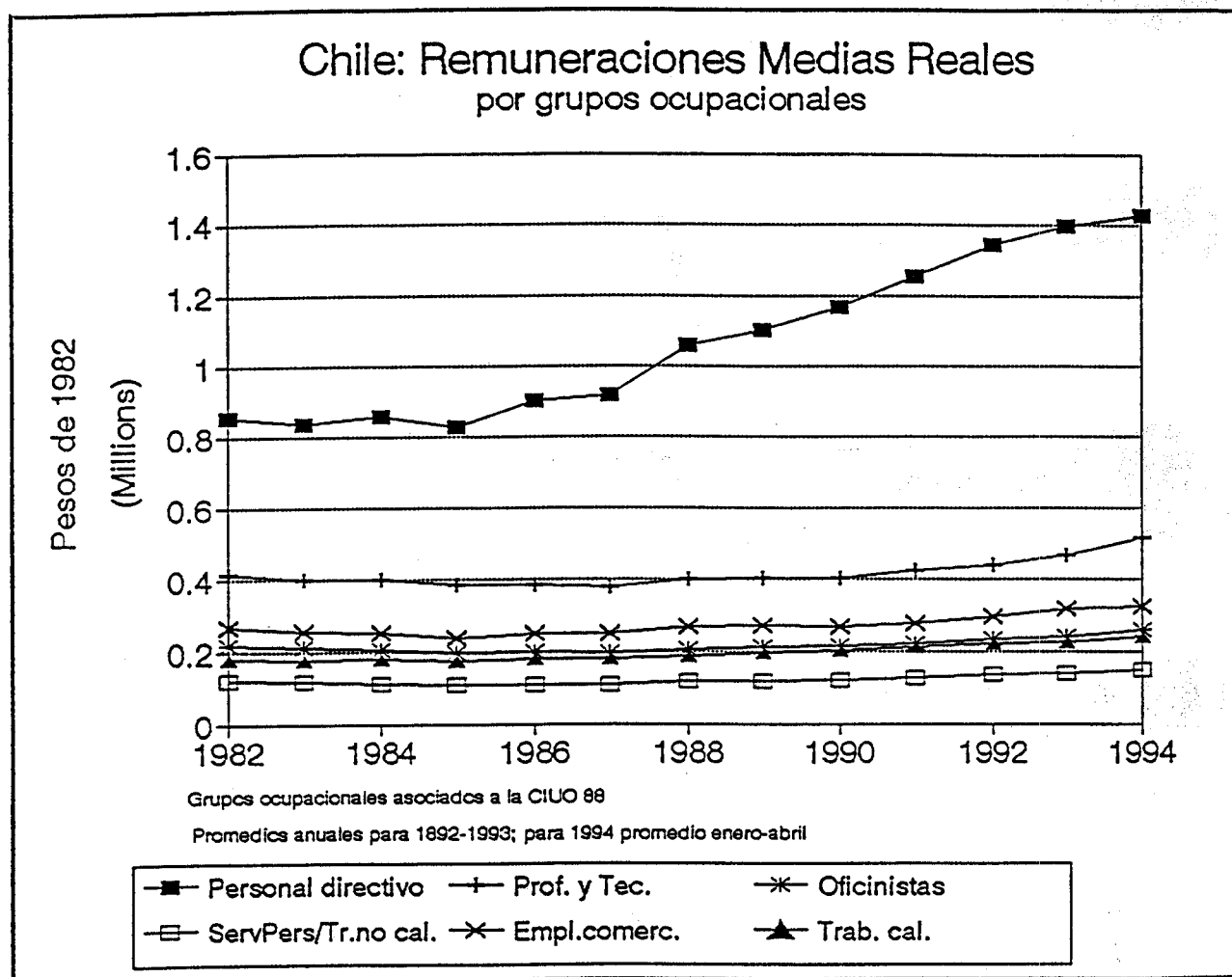
Fuente: CELADE

Gráfico 2



Fuente: CEPAL, en base a datos del INE

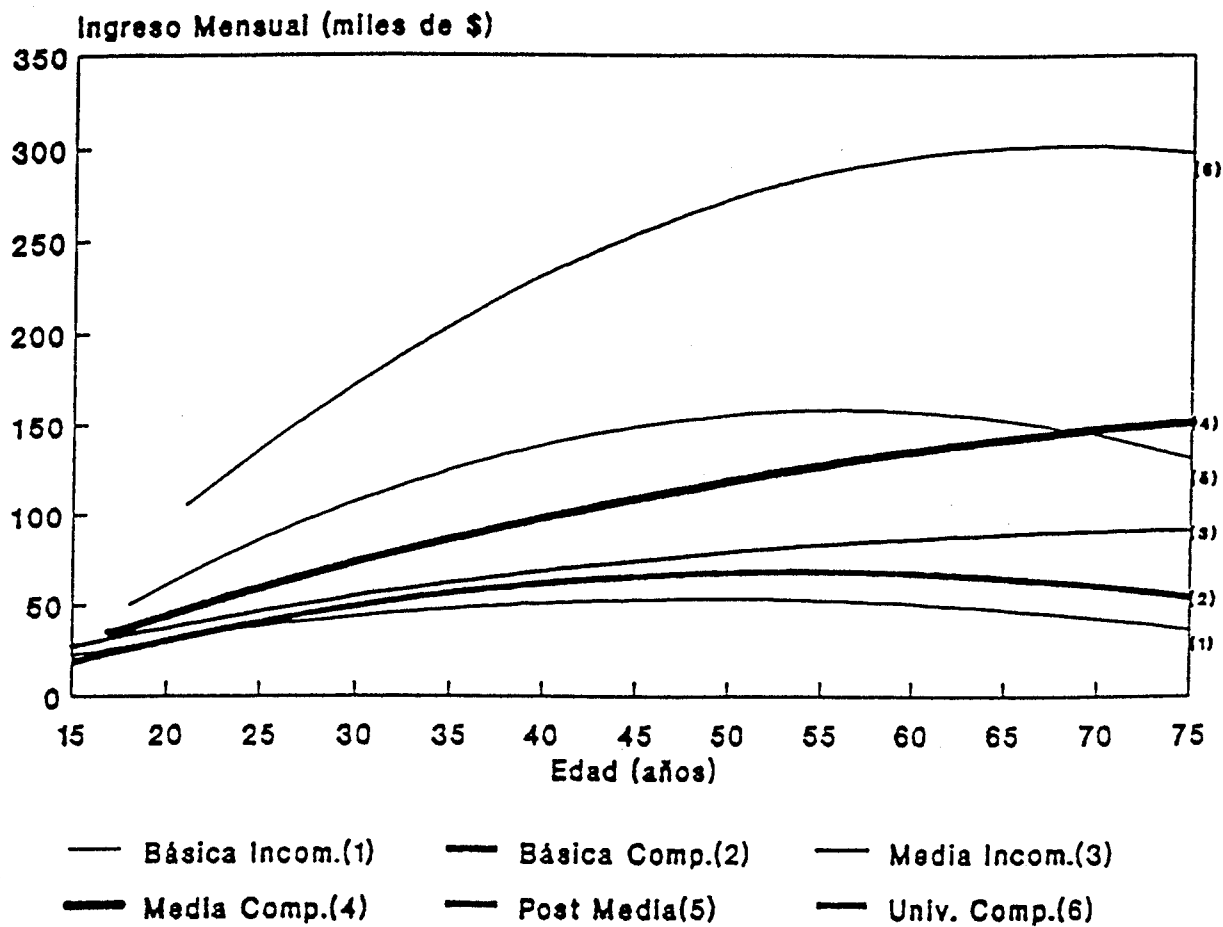
Gráfico 3



Fuente: CEPAL, en base a datos del INE

Gráfico 4

INGRESOS MEDIOS Y EDUCACION
POR EDAD DE PERCEPTOR: CHILE 1990

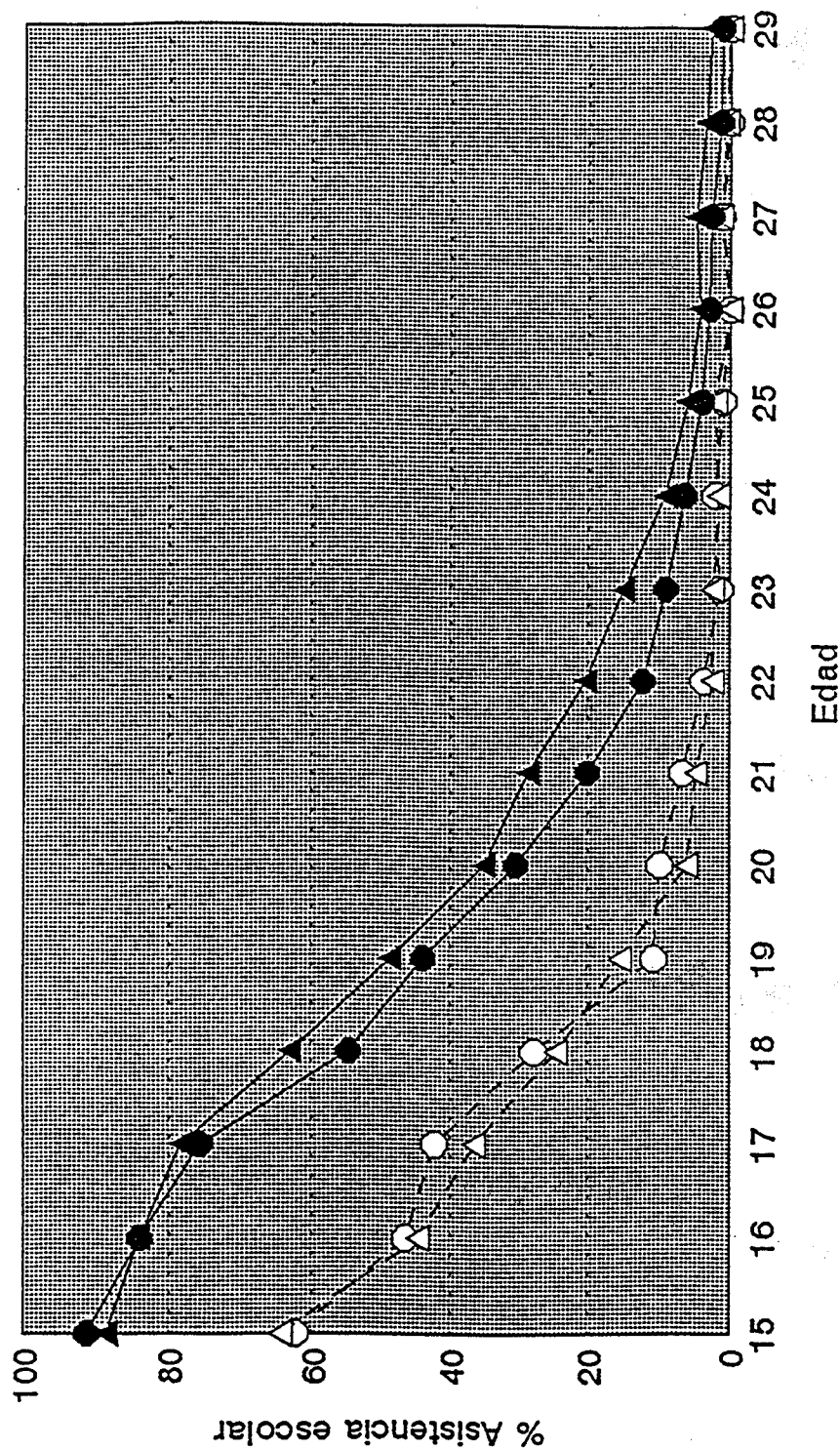


Fuente: Butelmann y Romanguera, (1002); datos de Encuesta CASEN 1990.

Gráfico 5

Asistencia escolar de la juventud rural y urbana en CHILE 1990

% de hombres y mujeres que asisten regularmente



▲ HOMBRE URBANO ● MUJER URBANA △ HOMBRE RURAL ○ MUJER RURAL

Fuente: CEPAL; en base a datos del INE.