

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



PROGRAMA BECA INDÍGENA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN CHILE; EVOLUCIÓN Y
RESULTADOS AL AÑO 2011.

Tesis para optar al Grado de Magister en
Gerencia Social

Autor:

Miguel Muñoz Fritz

TEMUCO, Diciembre de de 2011

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL



PROGRAMA BECA INDÍGENA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN CHILE; EVOLUCIÓN Y
RESULTADOS AL AÑO 2011.

Tesis para optar al Grado de Magíster en Gerencia Social

Autor:

Miguel Muñoz Fritz

Profesor Guía:

Claudio Briceño Olivera
Mg. en investigación y desarrollo local.
Universidad de La Frontera

TEMUCO, Julio 2011.

INDICE

Contenido	Página(s)
RESUMEN	
I. INTRODUCCIÓN	
II. MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes teóricos	
2.1.1 Contexto de los pueblos originarios en América Latina	
2.1.2 Pueblos originarios y educación en América Latina	
2.1.3 Sistema de educación en Chile	
2.1.4 Educación y movilidad social	
2.1.5 Equidad y educación superior en Chile	
2.1.6 Breve reseña histórica de la Educación Superior en Chile	
2.2. Antecedente de contexto	
2.2.1 Antecedente demográficos pueblos originarios de Chile	
2.2.2 Pueblos originarios en Chile y educación	
2.3 Antecedentes Institucionales	
2.3.1 Junaeb como Institución	
2.3.2 Lineamientos de JUNAEB	
a) Objetivos Estratégicos	
b) Población Objetivo	
c) Líneas Programáticas	
2.3.3 Organización interna de JUNAEB	
a) Departamentos de Becas	
b) Programa Beca indígena	
c) Marco Normativo Beca Indígena	
d) Historia de la Beca Indígena	
e) Beca indígena en Junaeb; Procedimientos	
IV. METODOLOGÍA	
V. PRESENTACION DE RESULTADOS	

VI. CONCLUSIONES	
VII. BIBLIOGRAFÍA	

INDICE DE TABLAS

Contenido	Página(s)
Tabla 1: Matriculación bruta en educación preescolar para regiones y países seleccionados	
Tabla 2: Matriculación escolar por grupos específicos de edad para países seleccionados.	
Tabla 3: Tasa bruta de matriculación de educación superior para regiones	
Tabla 4: Población indígena, no-indígena. Fuente: CELADE – CEPAL, 2007	
Tabla 5: tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacimientos), por condición étnica y zona de residencia, censos del 2000	
Tabla 6: Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos).	
Tabla 7: Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas.	
Tabla 8: Resumen de principales normas legales del periodo 1980-2004	
Tabla 9: Tipo de establecimientos de educación superior	
Tabla 10: Tipos de establecimientos educaciones para enseñanza general básica	
Tabla 11: Número de unidades educativas de niños y jóvenes y de adultos por nivel de enseñanza, según dependencia reconocidas hasta el 2004	
Tabla 12: Tipos de instituciones de educación superior	
Tabla 13: Metas que establece el modelo de equidad	
Tabla 14: Evolución del número de instituciones de educación superior por tipo y categoría	
Tabla 15: Proporción por sexo de la población	
Tabla 56: Ocupación de los indígenas por sexo. Fuente: INE, 2002: 108	

Tabla 17:Tasa de analfabetismo de la población indígena de 10 años y más	
Tabla 68: Porcentajes de cobertura en educación en Chile	
Tabla 19: Productos estratégicos JUNAEB	
Tabla 20: Cobertura PAE 2010	

INDICE DE GRAFICOS

Contenido	Página(s)
Gráfico 1: Población urbana, según condición étnica, censos 2000, porcentajes	
Gráfico 2: Tasa global de fecundidad, según condición étnica, censos del 2000	
Gráfico 3: Tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacidos vivos), según condición étnica, censos del 2000	
Gráfico 4: Ingreso promedio por tipo de educación (pesos de 2007).	
Gráfico 5 : Evolución del número de instituciones por tipo	
Gráfico 6: Evolución matrícula educación superior, periodo 1980-2002	
Gráfico: 7: Población total del país según adscripción étnica censo 2002	
Gráfico: 8: Composición étnica de la población indígena	
Gráfico 9: Población Indígena, no indígena	
Gráfico10: Población Indígena según Sexo y Zona	
Gráfico 11: Evolución de la pobreza en la población indígena y no indígena	
Gráfico 12: Tasas de analfabetismo por zona y sexo de población indígena y no indígena de 10 años y más	

RESUMEN

El programa beca Indígena para la educación superior es hoy en día el principal aporte directo del estado hacia los pueblos originarios en materia de educación superior; este apoyo monetario establecido en la ley indígena n° 19.253 ha acompañado a los estudiantes Indígenas desde el año 1993 a la fecha, siendo administrado por distintos organismos estatales, actualmente JUNAEB.

La presente sistematización del programa beca indígena en educación superior se realizó a partir de la revisión de la normativa que rige el funcionamiento del programa desde el año 2008 a la fecha, de igual manera se analizaron las bases de datos de los mismos años, los cuales entregan antecedentes socio demográficos de los estudiantes beneficiarios del Programa.

A partir de la información recogida y el análisis de las bases de datos se constato que los criterios de focalización y distribución regional está en estrecha relación a la distribución de la población indígena en edad escolar de nivel superior, de igual forma el perfil del becado responde a la características socio demográficas de los habitantes indígenas, no obstante el aumento de la cobertura no ha ido en proporción a la cantidad de estudiantes indígenas que acceden a la educación superior.

Conceptos claves: Movilidad Social, educación superior, pueblos originarios, beca Indígena.

I. INTRODUCCIÓN

A partir del año 1993 la ley N° 19.253 “*considera recursos especiales para el ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas*”. A partir del año 2005 JUNAEB comienza a administrar el programa empla la creación crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza *Chile Crece Contigo*, transformándose así en una política pública. Dicha ley establece que los niños y niñas se integran a **Chile Crece Contigo** desde su primer control de gestación en el sistema público de salud, son acompañados y apoyados durante toda su **trayectoria de desarrollo** hasta que ingresan al sistema escolar”. ” (MIDEPLAN, 2011).

Adicionalmente, se establecen “**garantías de acceso** a ayudas técnicas, salas cuna, jardines infantiles, y a Chile Solidario a aquellas familias en situación de mayor vulnerabilidad. Así mismo, se establece un acceso preferente de las familias a toda la red de servicios y prestaciones sociales del Estado” (MIDEPLAN, 2011)

El mandato institucional considera un modelo de gestión intersectorial del CHCC que se basa en el trabajo en red. Este modelo incluye la participación en el sistema de una amplia red de servicios públicos y municipios que implementan las medidas de protección social para los y las infantes.

La activación de la red requiere de la participación de actores claves representantes de la institucionalidad pública, que como personas se colocan en relación a otro integrante de la red para generar sinergia grupal. Este tipo de vínculo precisa de otros elementos no formales que influyen importantemente en el funcionamiento interno de la red, tales como la confianza, la reciprocidad y cooperación, elementos constitutivos de capital social.

Por consiguiente, se puede afirmar, como **problema de investigación**, que en el modelo de gestión del CHCC actual, la confianza, la reciprocidad y la cooperación no se identifican ni explicitan como elementos necesarios para el funcionamiento de la red, no obstante, son factores interdependientes con la existencia de la red. Esto permite visualizar a las redes comunales como un escenario compatible y propicio para que surja y se desarrolle capital social organizacional.

Entendemos que la generación, mantención e incremento de capital social organizacional entre los integrantes de la red comunal no sólo mejoraría el trabajo interno de los equipos, sino que es una condición necesaria para la implementación y operativización del sistema CHCC, garantizando el cumplimiento de sus metas sustentabilidad, eficacia y permanencia del cumplimiento de su misión, cuyo valor público está basado en prácticas y valores que promueven los derechos fundamentales de los y las niños y niñas.

El **objetivo general** de la sistematización es tesis es generar una propuesta teórica y metodológica, en base a un diagnóstico por provincia, Cautín y Malleco, para generar e incrementar el capital social organizacional al interior de los equipos técnicos de las redes básicas comunales del Subsistema de Protección Social Integral a la Infancia Chile Crece Contigo en la Región de La Araucanía, con el propósito de fortalecer el funcionamiento interno de las redes comunales que impacte en la efectividad del servicio prestado a sus usuarios.

En segundo orden, los **objetivos específicos** son:

- a. Elaborar un Diagnóstico del estado del capital social organizacional de las redes comunales de la Provincia de Cautín de la región de La Araucanía.

- b. Elaborar una Propuesta de Intervención en base a una medida estratégica que responda los resultados del diagnóstico, con alcance comunal, provincial y regional.

Cabe señalar, que para fines de la realización de punto b. se realizó un trabajo colegiado y complementario con los aportes desarrollados por la estudiante tesista del Magíster de Gerencia Social, Stefany Acuña Gatica, de esta misma casa de estudios superiores. Esto con el propósito de ampliar el grado de alcance de la propuesta de intervención a escala regional, teniendo en cuenta la similitud del estado de las redes básicas de las comunas analizadas tanto en la provincia de Malleco como de Cautín. De esta manera, se considera que es una contribución a los ejecutores del CHCC, en cuanto se traduce en un aporte teórico – metodológico concreto para el incremento y fortalecimiento de capital social organizacional y del trabajo en red.

Por último, el documento aborda en sus capítulos un marco teórico que tiene como elementos centrales el capital social, políticas públicas y gerencia social; un marco referencial del contexto de desarrollo del CHCC; la metodología utilizada; el diagnóstico situacional de las redes básicas de las comunas de Cautín, con su respectivo análisis descriptivo comunal y provincial; la propuesta de intervención que incluye una fundamentación teórica, la formulación y justificación de la propuesta, los actores responsables, la viabilidad política institucional, la propuesta metodológica y sus impactos esperados; y por último las conclusiones finales de este trabajo académico.

II MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes Teóricos

2.1.1 Contexto latinoamericano en Educación.

La cantidad de educación, que se mide en años de acceso al sistema de educación formal, y la calidad de educación tienen consecuencias en materia de equidad y movilidad social, donde el aumento de la cobertura en educación conlleva a un impacto sobre las posibilidades de movilidad social de la población.

Sin embargo, en cuanto a educación en América Latina, esta posee una deficiente calidad si se le compara con estándares mundiales, donde el promedio de cobertura no se iguala con los países desarrollados, y donde además la calidad de la educación no es igual para todos. Esto conlleva a que, muchas veces, la educación corresponda a un elemento que lejos de acortar la brecha de desigualdad, la mantenga.

Respecto a la educación preescolar en América Latina, se ha aumentado la cobertura en los últimos años, significando un importante avance, ya que la educación a una temprana edad impacta en las capacidades sociales y cognitivas de los niños y niñas en etapas posteriores de escolarización. A continuación se presentará una tabla con la matriculación bruta en educación preescolar para países de Latinoamérica:

Matriculación bruta en educación preescolar para regiones y países seleccionados (%)		
País / región	1991	2005
Argentina	49,2	61,9
Barbados	-	93,2
Bolivia	32,2	49,6

Tabla 7: Matriculación bruta en educación preescolar para regiones y países seleccionados.
Fuente: CAF, 2007: 81. (1 de 2)

Matriculación bruta en educación preescolar para regiones y países seleccionados (%)		
Brasil	48,5	67,5
Chile	71,9	51,6
Colombia	13,2	39,2
Costa Rica	65,5	68,7
Ecuador	41,8	76,5
El Salvador	20,9	50,6
Guatemala	25,5	28,5
Honduras	12,7	32,8
Jamaica	79,7	92,5
México	62,5	84,3
Nicaragua	12,8	36,9
Panamá	57,4	61,8
Paraguay	30,4	31,3
Perú	30,1	60,5
República Dominicana	-	33,8
Venezuela,	39,9	58,2
América Latina y el Caribe	45,8	61,7
Europa y Asia Central	57,7	50,5
OCDE	64,4	80,0
África Subsahariana	-	16,2

Tabla 8: Matriculación bruta en educación preescolar para regiones y países seleccionados.
Fuente: CAF, 2007: 81. (2 de 2)

Para los casos de la educación primaria y secundaria en América Latina, se ha avanzado en los años de escolaridad promedio ya que se ha aumentado en acceso y cobertura de estos niveles de educación, aumentando los años de escolaridad promedio de la población. A continuación se presentará una tabla que muestra el porcentaje de matrícula para América Latina por grupo de edad.

Matriculación escolar por grupos específicos de edad para países seleccionados de América Latina (%)					
Edad 6–7 años		Edad 8–13 años		Edad 14–18 años	
País	tasa	País	tasa	País	tasa
Jamaica	100,0	Chile	99,0	Chile	88,7
Belice	99,0	Jamaica	99,4	Bolivia	87,0
Argentina	98,8	Argentina	99,0	República Dominicana	84,6
Uruguay	97,6	Panamá	98,5	Argentina	84,0
México	97,5	República Dominicana	98,3	Panamá	82,0
Perú	97,3	Belice	98,3	Brasil	79,7
Panamá	97,2	Paraguay	98,1	Jamaica	78,9
Venezuela	97,2	Perú	98,1	Paraguay	75,2
Costa Rica	96,6	Uruguay	97,9	Perú	74,7
Trinidad y Tobago	96,2	Venezuela	97,6	Ecuador	73,5
Guyana	95,4	Brasil	97,2	Haití	72,9
República Dominicana	94,6	Bolivia	97,0	El Salvador	72,8
Ecuador	94,4	Costa Rica	96,8	Colombia	72,4
Paraguay	94,0	Guyana	96,5	Venezuela,	72,2
Chile	94,0	Trinidad y Tobago	96,2	Uruguay	71,6
Colombia	93,5	México	96,0	Belice	71,3
Bolivia	92,1	El Salvador	94,4	Costa Rica	71,2
Brasil	90,2	Colombia	94,2	Nicaragua	70,2
El Salvador	83,5	Nicaragua	93,9	México	69,7
Guatemala	82,7	Ecuador	93,0	Trinidad y Tobago	66,1
Nicaragua	81,5	Honduras	91,4	Guatemala	60,9
Honduras	76,3	Guatemala	90,0	Honduras	56,8
Haití	42,6	Haití	72,6	Guyana	55,9

Tabla 9: Matriculación escolar por grupos específicos de edad para países seleccionados.
Fuente: CAF, 2007: 83.

Respecto de la educación superior en América Latina la evaluación que se realiza respecto a este ámbito es que “el incremento sustancial en el número de egresados de secundaria en la región, durante los últimos 20 años, ha conducido a un aumento notable de la demanda por plazas en las

universidades y otras instituciones de educación de tercer nivel. Esto, además, impulsado por la dinámica del mercado de trabajo que demanda mano de obra cada vez más calificada para utilizar y adaptar las nuevas tecnologías” (CAF, 2007: 87).

Tasa bruta de matriculación de educación superior para regiones y países seleccionados (1991 y 2004) (%)		
País / región	1991	2004
Argentina	38,1	63,9
Bolivia	21,5	40,6
Brasil	11,3	22,3
Chile	21,3	43,0
Colombia	14,0	28,3
Costa Rica	27,9	25,3
Cuba	21,0	61,5
Ecuador	20,0	22,1
El Salvador	16,8	19,0
Honduras	8,9	16,4
Jamaica	6,8	19,0
México	14,4	23,4
Nicaragua	7,9	17,9
Panamá	22,8	43,9
Perú	31,9	33,4
Santa Lucía	4,9	13,7
Trinidad y Tobago	6,6	12,1
Uruguay	30,1	39,3
Venezuela,	28,7	41,2
América Latina y el Caribe	16,7	28,1
Europa y Asia Central	32,1	48,9
OCDE	47,4	71,3
África Subsahariana	-	5,0

Tabla 10: Tasa bruta de matriculación de educación superior para regiones.
Fuente: CAF, 2007: 87.

Esta tabla que muestra la tasa bruta de matrícula para los años 1991 y 2004 en países de Latinoamérica nos muestra que ha aumentado la población que accede a la educación superior en la región, que se puede explicar en parte por la creciente demanda de especialización y por la apertura de oferta educativa con las universidades privadas, pero donde aparece como tema la preocupación por la calidad en educación que otorgan este tipo de instituciones. En este sentido se ha comenzado a analizar “rol que han tenido, en algunos países de la región, los organismos de acreditación de universidades y de programas de estudio para la promoción de un estándar mínimo de calidad, a fin de que la educación de tercer nivel tenga el impacto deseado sobre las posibilidades de movilidad social de todos los estudiantes y que contribuya al máximo aprovechamiento posible del progreso tecnológico” (CAF, 2008: 88).

Con estos antecedentes generales de la educación en América Latina se abordará, a continuación, la temática de educación y pueblos originarios, pero primeramente se planteará el contexto latinoamericano de los pueblos indígenas.

2.1.2 Contexto de los pueblos originarios en América Latina.

El contexto de los pueblos originarios en América latina no es posible verla ni entenderla aislada de sus procesos históricos, ya que como se señala “no es posible comprender la situación sociodemográfica actual de los pueblos indígenas y las brechas de acceso a los bienes y servicios públicos en comparación con la población no indígena sin remitirse a la historia de una conquista y colonización caracterizada por la devastación y el genocidio. Se estima que en los primeros 100 años de la conquista, la población originaria se redujo un 75% a causa de guerras, la “invasión mórbida” y la dominación

a sangre y fuego de las culturas indígenas (Stavenhagen en CEPAL, 2006: 36)”, situación que no ha cambiado radicalmente respecto de la segregación y discriminación de los pueblos originarios, sobre todo en el ámbito de las políticas públicas que reproducen modelos de desigualdad social respecto a este sector de la población.

En cuanto a cuestiones demográficas se puede apreciar que existe un descenso en el porcentaje de población indígena, como se muestra en la siguiente tabla:

POBLACIÓN INDÍGENA, NO-INDÍGENA			
País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje población indígena	Número de habitantes no-indígenas
Bolivia	5.008.997	62,2%	3.045.172
Brasil	734.128	0,4%	167.932.056
Chile	692.192	4,6%	14.424.243
Costa Rica	63.876	1,7%	3.649.128
Ecuador	830.418	6,8%	11.326.190
Guatemala	4.610.440	41,0%	6.626.756
Honduras	427.943	7,0%	5.648.942
México	6.101.632	6,5%	88.528.459
Panamá	285.229	10,1%	2.553.944
Paraguay	88.529	1,7%	5.074.669
Venezuela	506.341	2,3%	21.548.687

Tabla 11: Población indígena, no-indígena. Fuente: CELADE – CEPAL, 2007 en Mato 2008.

Este descenso se puede atribuir a dos factores por un lado “una proporción creciente de individuos dentro de las nuevas generaciones que declaran no hablar su idioma de origen, por una parte, y por otra parte el crecimiento demográfico menor en la población indígena dado el mayor nivel de la

mortalidad, a pesar del mantenimiento de una elevada natalidad” (CEPAL, 2006: 15).

Este descenso en la población indígena también se acompaña de un fuerte proceso de migración hacia las zonas urbanas de la población joven, lo que conlleva a un envejecimiento de la población indígena en los sectores rurales, y que a la par se condice con una reorganización del sistema familiar en el ámbito urbano y rural.

A continuación se presentará un cuadro que muestra la población indígena y no indígena de 10 países latinoamericanos de las zonas urbanas.

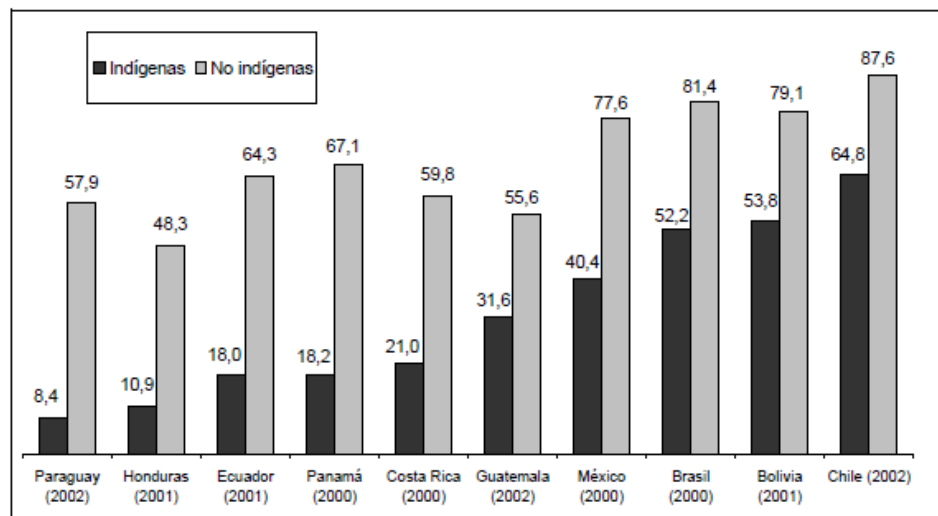


Tabla 12: Población urbana, según condición étnica, censos 2000, porcentajes. Fuentes: CEPAL, 2006. 42.

En cuanto a indicadores de fecundidad, la tasa es mayor en la población indígena a excepción de algunos casos como se muestra en la siguiente tabla:

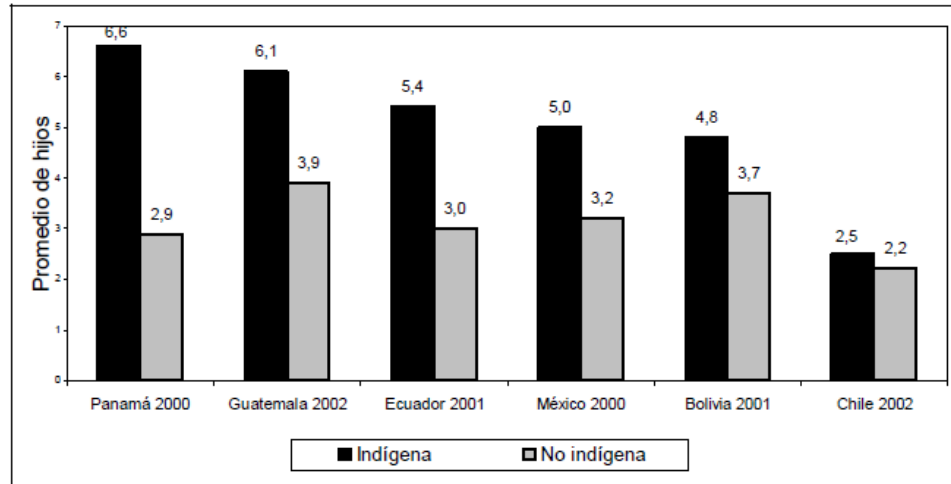


Tabla 13: Tasa global de fecundidad, según condición étnica, censos del 2000. Fuentes: CEPAL, 2006. 46.

La explicación a este fenómeno se relacionaría a la relevancia que posee el parentesco y la familia para los pueblos indígenas y que está estrechamente relacionado con el valor fundamental de la reproducción.

En cuanto al área de salud, existe una clara situación de inequidad respecto al ámbito de mortalidad infantil, donde es evidente que existe una mayor tasa de mortalidad infantil en población indígena, que es el doble que la población no indígena, como se muestra en el siguiente gráfico:

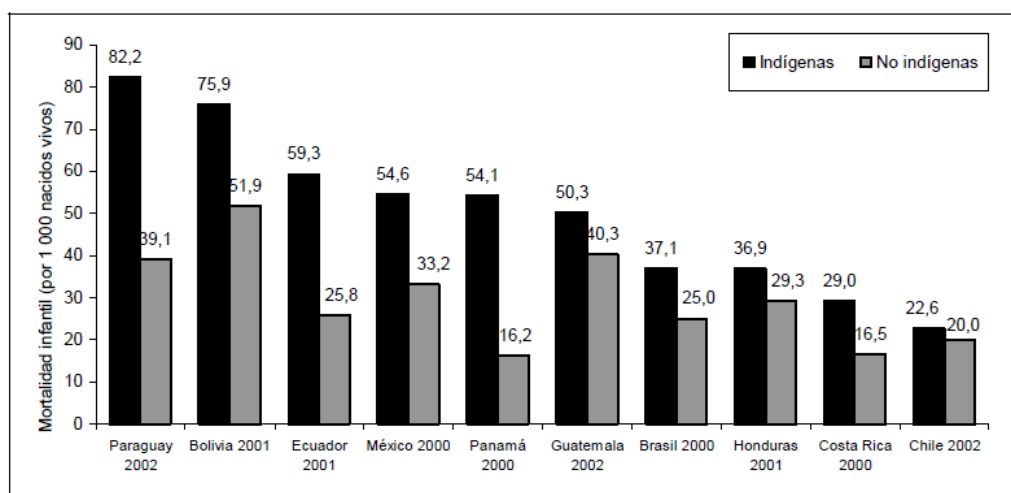


Tabla 14: tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacidos vivos), según condición étnica, censos del 2000. Fuente. CEPAL, 2006:49

A la inequidad existente en mortalidad infantil entre población indígena y no indígena se le suma la variable segmentar a la población por zona urbana y rural es posible apreciar que esta inequidad se sostiene, y no solo eso, se acentúa para la población indígena de carácter rural, como se muestra en la siguiente tabla:

Países y fecha censal	Tasa de mortalidad infantil (por 1 000 nacidos vivos)					
	Total país		Zonas urbanas		Zonas rurales	
	Indígenas	No Indígenas	Indígenas	No Indígenas	Indígenas	No Indígenas
Bolivia 2001	75,9	51,9	60,5	47,4	93,2	65,6
Brasil 2000	37,1	25,0	34,8	23,3	39,0	32,7
Chile 2002	22,6	20,0	20,9	19,9	25,7	20,8
Costa Rica 2000	29,0	16,5	25,8	15,5	29,9	17,6

Tabla 5: tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacimientos), por condición étnica y zona de residencia, censos del 2000. Fuente: CEPAL, 2006: 50. (1 de 2)

Países y fecha censal	Tasa de mortalidad infantil (por 1 000 nacidos vivos)					
	Total país		Zonas urbanas		Zonas rurales	
	Indígenas	No Indígenas	Indígenas	No Indígenas	Indígenas	No Indígenas
Guatemala 2002	50,3	40,3	46,9	34,6	51,7	45,8
Honduras 2001	36,9	29,3	22,6	21,6	38,2	35,5
México 2000	54,6	33,2	45,1	30,0	60,2	42,5
Panamá 2000	54,1	16,2	29,4	14,6	58,5	18,9
Paraguay 2002	82,2	39,1	62,5	38,7	83,5	39,5
Ecuador 2001	59,3	25,8	34,3	21,3	64,8	32,9

Tabla 5: tasa de mortalidad infantil (por 1.000 nacimientos), por condición étnica y zona de residencia, censos del 2000. Fuente: CEPAL, 2006: 50. (2 de 2)

Estas cifras, si bien corresponden a ámbitos generales, demuestran la existencia de una enorme brecha de desigualdad entre población indígena y no indígena, sobre todo si la separamos por población urbana y rural, brechas que se manifiestan en una desigualdad en acceso a la educación, en la movilidad social, pobreza, etc., como se planteará a continuación.

2.1.2 Pueblos originarios y educación en América Latina.

Si bien se ha avanzado en diversos ámbitos para la mejora de la calidad de vida de la población, sin embargo estos esfuerzos aun son insuficientes si se toma en cuenta la larga historia de discriminación, segregación e invisibilización de la población indígena por parte de los estados latinoamericanos.

Sin lugar a dudas el ámbito educacional no es la excepción, pero se ha logrado avanzar “respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación (Mato, 2008: 28).

Estos cambios han apuntado al establecimiento de políticas de cupos especiales para personas indígenas para mejorar la posibilidad de acceso y disminuir la desigualdad social. Sin embargo ha sido muy escaso el avance de las instituciones en la incorporación de programas que vayan en directa relación con los intereses de las comunidades, sus saberes, su lengua y la valoración directa de esta interculturalidad.

A continuación se presentará un cuadro que muestra el promedio de escolaridad para población indígena y no indígena mayor de 15 años, donde se puede adelantar que en muchos casos los años de escolaridad pueden determinar el tipo de ocupación que poseerá el individuo en su futuro.

Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos).		
País	Promedio años de estudio población	Promedio años de estudio población
	adulta indígena	adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Tabla 6: Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos). Fuente: Mato, 2008: 32.

Cómo se mencionó, y de acuerdo con Mato, se puede inferir que existe una estrecha relación entre los años de escolaridad de un individuo respecto a su categoría ocupacional, dado que un individuo que posee más años de estudio, por ejemplo al acceder a la educación superior, adquiere más habilidades y conocimientos para desempeñarse en trabajos especializados.

Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas.								
País	Trabajador manual Indígenas	Trabajador manual No indígenas	Administrativos Indígenas	Administrativos No Indígenas	Profesionales y técnicos Indígenas	Profesionales y técnicos No Indígenas	Directivos Indígenas	Directivos No Indígenas
	Bolivia	87,2	74,5	2,3	5,6	9,3	16,6	1,1
Brasil	82,1	72,9	4,5	8,5	11,3	14,2	2,1	4,5

Tabla 7: Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas. Mato, 2008: 32.(1 de2)

Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas.								
País	Trabajador manual Indígenas	Trabajador manual No indígenas	Administrativos Indígenas	Administrativos No Indígenas	Profesionales y técnicos Indígenas	Profesionales y técnicos No Indígenas	Directivos Indígenas	Directivos No Indígenas
Chile	77,3	59,7	5,6	8,9	13,3	25,0	3,9	6,4
Costa Rica	88,5	67,4	2,5	7,8	8,3	21,9	0,7	2,9
Ecuador	96,8	81,4	1,2	6,2	1,6	9,7	0,4	2,7
Guatemala	96,0	80,2	1,0	5,8	2,6	11,3	0,4	2,6
Honduras	91,8	79,9	0,9	2,8	5,3	10,7	2,0	6,6
México	91,0	73,2	3,2	11,2	5,4	13,4	0,4	2,2
Panamá	93,8	68,7	2,0	12,8	3,7	14,9	0,6	3,6
Paraguay	97,5	78,9	0,1	5,9	2,2	10,6	0,1	4,6
Venezuela	83,1	61,4	3,5	8,4	5,5	18,0	7,9	12,1

Tabla 7: Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas. Mato, 2008: 32. (2de2)

Como se aprecia en las dos tablas anteriores, existe una marcada diferencia entre la población indígena y no indígena, mientras la segunda posee más años de estudios a diferencia de las personas indígenas, y además se desempeñan en mayor porcentaje en categorías ocupaciones de profesionales, técnicos y directivos a diferencia de la población indígena que ocupa labores mayoritarias de trabajadores manuales.

En cuanto a otras áreas de caracterización en educación respecto a población indígena y no indígena esta es difícil de realizar ya que existe invisibilidad estadística de los pueblos originarios en Latinoamérica, ya que no existen datos estadísticos trabajados por los estados, por lo que resulta difícil el trabajo de indicadores de desigualdad, lo que mantiene a la vez la brecha, ya que al no poseer material estadístico al respecto, no se pueden focalizar políticas públicas que mejoren las condiciones de inequidad en educación.

2.1.3 Sistema de educación en Chile.

El sistema educacional en Chile es herencia del periodo de dictadura militar en el país (1973-1990), periodo que marcó profundamente las líneas de las políticas públicas en diversos ámbitos sobre todo en el sistema de educación, donde se re-estructura el modelo de financiamiento y de gestión del sistema educacional en Chile. Algunos de los cambios introducidos fueron que se “descentralizó su administración [del sistema de educación], introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió el estatus de funcionarios públicos al conjunto de cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal” (MINEDUC, 2004a:8).

Con el retorno a la democracia en los '90 el rol del estado chileno respecto a la educación ha girado en torno a dos paradigmas: modelo de mercado, modelo de integración. Desde el retorno a la democracia no se han realizado reformas estructurales al sistema de educación chilena que posee lineamientos de mercado y que son producto de la dictadura militar, sino que los gobiernos post-dictadura han mantenido los enclaves autoritarios del régimen militar.

Los gobiernos de democracia, como se señaló anteriormente, no revirtieron los procesos de municipalización y apertura al mercado del sistema educacional. Sólo se redefinió el papel del Estado para con la educación “de un papel subsidiario, consistentes en funciones de asignación de recursos supervisión de los marcos institucionales y educativos en los que la competencia por matrícula producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable, tanto

respecto de los objetivos de calidad a nivel de sistema en su conjunto, como de los de equidad” (MINEDUC, 2004a: 9).

A continuación se presentará una tabla resumen con las principales normas legales desde 1980 al 2004.

Gobierno Militar	
1979-1980	Ley sobre “municipalización” de la educación superior
1980	Constitución política
1981	Leyes de reestructuración de la educación superior
1990	Ley que reestructura el ministerio de educación
1990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
Gobiernos democráticos	
1990	Estatuto de los Profesionales de la Educación
1993	Normas sobre donaciones empresariales a la educación y sobre financiamiento compartido
1995	Reforma de los Estatutos de los Profesionales de la Educación y sobre subvenciones escolares; Normas que crean la PADEM y el SNED
1997	Ley sobre la Jornada Escolar Completa
2001	Ley del mejoramiento del régimen y de monto de las remuneraciones de docentes, crea la Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de “Maestros de maestros”
2003	Ley Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación Media
2004	Ley sobre evaluación docente Nueva ley sobre jornada escolar completa con cambios pro-calidad y equidad: consejos escolares, concursabilidad de directores, e integración de al menos 15% del alumnado vulnerable en establecimientos subvencionados.

Tabla 8: Resumen de principales normas legales del periodo 1980-2004. Fuente: MINEDUC, 2004a: 28.

➤ Estructura sistema educacional Chile.

El sistema educacional chileno cuenta con 12 años de escolaridad obligatoria, 8 años correspondientes a la enseñanza básica para alumnos entre 6 y 13 años de edad, y 4 años de enseñanza media que atiende a estudiantes entre 14 y 17 años.

En cuanto a la estructura general del sistema educacional chileno este cuenta con:

➤ Educación Preescolar o Parvularia:

La educación preescolar en Chile atiende a niños y niñas entre los 0 a 6 años de edad. La educación tiene por objetivo el desarrollo integral de los niños y niñas para que estos se puedan adaptar a su medio social y natural. Este nivel educacional se propone:

- Promover el desarrollo integral y desarrollar la personalidad de los niños. Fomentar la educación de los padres y de la familia, enfatizando aspectos que inciden en una mejor comprensión del niño menor de 6 años.
- Procurar una socialización temprana de los niños y niñas.
- Detectar en el niño anomalías de orden físico, psíquico y social, y procurar su diagnóstico y tratamiento precoces.
- Ayudar a solucionar el problema social de la madre que trabaja y otros problemas derivados de las condiciones en que crecen y se desarrollan los niños, tales como la desnutrición, la privación cultural y otros.

Los tipos de establecimiento en la educación pre-escolar son 3, los cuales son:

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CARACTERÍSTICAS
Sala cuna	<p>Atienden a niños entre 3 meses a 2 años.</p> <p>Pueden ser de carácter público o privado.</p> <p>Pueden funcionar anexados a instituciones estatales o privadas.</p>
Escuela de párvulos	<p>Atienden niños desde 2 años hasta su ingreso a la educación general básica.</p> <p>Poseen varios cursos de preescolares.</p> <p>Pueden pertenecer a las Municipalidades o a entidades particulares reconocidos oficialmente por el Estado.</p>
Jardines infantiles	<p>Estos Establecimientos atienden preescolares durante el día, hasta la edad de su ingreso a la Educación General Básica.</p> <p>Pueden dar atención en los tres niveles.</p> <p>Pueden ofrecer alimentación, y atención en salud.</p> <p>Para funcionar pueden hacerlo bajo el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, o empadronados por la JUNJI, o sólo con patente municipal.</p>
Cursos de párvulos	<p>Son cursos constituidos por niños de 4 a 5 años y/o 5 a 6 años de edad, que funcionan anexos a un establecimiento Educación General Básica, municipal, particular pagado o subvencionado por el Estado.</p>
Centros abiertos	<p>Son establecimientos que ofrecen una alternativa de atención a aquellos niños en edad preescolar, de sectores de extrema pobreza.</p> <p>Son administrados por la Fundación INTEGRA.</p> <p>Entregan alimentación, educación y asistencia social.</p>

Tabla 9: Tipo de establecimientos de educación superior. OEI, 1994, cap. 7: 5.

➤ Educación General Básica.

La educación general básica en Chile tiene una duración de 8 años, teniendo el carácter de obligatoriedad. Este nivel de educación posee como objetivos generales:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad.
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades.
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura.
- d) Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos, prepararse para ser ciudadanos, y
- e) Proseguir estudios del nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas (OEI, 1994, cap. 8: 2).

En cuanto a los tipos de establecimiento que imparten la enseñanza general básica son de 4 tipos:

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CARACTERÍSTICAS
Municipales	Son de propiedad estatal, pero administrados por los Municipios. Reciben subvención del Estado según la asistencia media efectiva mensual de alumnos.
Particulares Subvencionados	Son aquellas escuelas de propiedad privada, administradas también por personas naturales o jurídicas de derecho privado. Reciben financiamiento del Estado por la vía de la subvención, otorgada según las mismas condiciones que rigen para los establecimientos municipales.

Tabla 10: Tipos de establecimientos educacionales para enseñanza general básica: Fuente: OEI, 1994, cap. 8: 3.(1 de2)

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	CARACTERÍSTICAS
Particulares Pagados	Son escuelas de propiedad y de administración privada. No reciben financiamiento del Estado. Sus recursos provienen del aporte de las familias, mediante el pago de matrícula y de los beneficios de la gestión económica del establecimiento.
Corporaciones.	Se denomina así a las entidades privadas sin fines de lucro que agrupan establecimientos educacionales de propiedad pública, los cuales les han sido entregados por el Estado para su administración. Reciben financiamiento público mediante la subvención

Tabla 10: Tipos de establecimientos educacionales para enseñanza general básica: Fuente: OEI, 1994, cap. 8: 3. (2de 2)

➤ Educación Media:

La educación media en Chile consta de dos modalidades, la Educación Media Científico-Humanista y la educación Media Técnico-Profesional, teniendo una duración de 4 años, y donde el estudiante opta por una de estos dos modalidades de acuerdo a sus intereses de seguir su formación en una institución de educación superior, o ya saliendo con capacidades y aptitudes para el mundo laboral por medio de la educación Técnico profesional.

Los objetivos transversales de la Educación media son:

- a) “la adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de educación superior u ocupacionales;”
- b) “la formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo;”
- c) “el desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo

unas ciertas competencias que le permiten enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida.” (MINEDUC: 1998: cap. 2: 19).

En cuanto al curriculum de formación para a la educación media, existen 3 modalidades: formación general, formación especializada, y formación de libre disposición. La formación general es para los niveles de 1° y 2° medio y corresponde a la misma para las modalidades Científico-Humanista y Técnico profesional, donde tal y como señala el MINEDUC “establece un mismo espacio temático y formativo para las dos modalidades de la Educación Media en los primeros dos años de ésta, ocupando la mayor parte del tiempo de trabajo escolar del 1° y 2° Año Medio. Es por tanto, en tal período, *común* para el conjunto de los alumnos y alumnas de la Educación Media” (1998: cap. 2: 10).

En cuanto a la formación diferenciada el MINEDUC señala que “en ambas modalidades de la Educación Media, ofrece canales de especialización y que ocupa una proporción importante del tiempo en los cursos 3° y 4° de la Educación Media” (1998: cap. 2: 11). Para la formación diferencial en la modalidad Científico Humanista se ha estipulado que “se han definido objetivos y contenidos adicionales a la *Formación General*, para ser trabajados por alumnos que dedican más tiempo a algunos de ellos, agrupados por el establecimiento en función de sus talentos, intereses o expectativas de salida de la Educación Media. Los objetivos y contenidos de la *Formación Diferenciada* Humanístico-Científica, suponen, en cada asignatura, o una mayor extensión temática o una profundización mayor que la definida para la *Formación General*” (MINEDUC, 1998: cap. 2: 11). Respecto a la modalidad Técnico profesional se señala que “diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida, correspondientes a los siguientes

trece sectores ocupacionales y 44 canales de especialización. Los perfiles correspondientes fueron definidos con la cooperación de instituciones empresariales, de trabajadores y gubernamentales, y responden a la de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento y con capacidades de competir efectivamente en los mercados globales” (MINEDUC, 1998: cap. 2: 12). Respecto a la formación de libre disposición, esta corresponde a definiciones curriculares y extra-curriculares de los establecimientos educacionales y que por lo tanto no se encuentran reguladas por el Ministerio de Educación.

Por último es necesario señalar, que Al igual que para la educación básica, los tipos de establecimientos que existen para la educación media son de 4 tipos:

- Municipales
- Particulares Subvencionados
- Particulares pagados
- Corporaciones

A continuación se presentará un cuadro que resumen los tipos de educación en Chile, por tipo de institución:

Dependencia administrativa	Área Geográfica	Total	Niños y Jóvenes							Adultos				
			Total	Parvularia	Especial	Básica	Total Media	Media H. C.	Media T. P.	Total	Básica	Total Media	Media H. C.	Media T. P.
Total	Total	19.903	18.354	5.347	1.020	8.910	3.077	1.882	1.195	1.549	530	1.019	892	127
	Urbana	13.819	12.477	4.221	982	4.409	2.865	1.787	1.078	1.342	450	892	768	124
	Rural	6.084	5.877	1.126	38	4.501	212	95	117	207	80	127	124	3
Municipal	Total	10.361	9.395	2.619	243	5.426	1.107	502	605	966	337	629	553	76
	Urbana	5.457	4.660	1.633	223	1.787	1.017	456	561	797	282	515	440	75
	Rural	4.904	4.735	986	20	3.639	90	46	44	169	55	114	113	1
Particular Subvencionada	Total	7.701	7.191	2.054	771	2.928	1.438	928	510	510	179	331	287	44
	Urbana	6.580	6.108	1.931	753	2.084	1.340	895	445	472	154	318	276	42
	Rural	1.121	1.083	123	18	844	98	33	65	38	25	13	11	2
Particular Pagada	Total	1.746	1.679	674	6	555	444	443	1	67	13	54	51	3
	Urbana	1.695	1.628	657	6	537	428	427	1	67	13	54	51	3
	Rural	51	51	17	0	18	16	16	0	0	0	0	0	0
Corporación de Adm. Delegada	Total	95	89	0	0	1	88	9	79	6	1	5	1	4
	Urbana	87	81	0	0	1	80	9	71	6	1	5	1	4
	Rural	8	8	0	0	0	8	0	8	0	0	0	0	0

Tabla 11: Número de unidades educativas de niños y jóvenes y de adultos por nivel de enseñanza, según dependencia reconocidas hasta el 2004. Fuente: MINEDUC, 2004b: 22.

➤ Educación superior.

La educación superior en Chile fue reformada en el año 1981 bajo el régimen militar, cuya normativa estructura el funcionamiento de este nivel educativo, y que determinó la existencia de un sector público y privado en la educación superior, por medio de cuatro tipos de instituciones:

- Universidades
- Institutos profesionales
- Centro de formación técnica
- Establecimientos de Educación Superior de las FF.AA y de Orden

A continuación se detallan el tipo de carreras que pueden impartir y los títulos que pueden entregar este tipo de instituciones que pueden poseer carácter público (de carácter estatal) o privado:

TIPOS DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	TIPO DE CARRERAS QUE PUEDEN IMPARTIR	TÍTULOS QUE PUEDEN ENTREGAR
Universidades	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras profesionales • Carreras técnicas de nivel superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Grados académicos de Licenciado, Magíster y Doctor. • Títulos profesionales que requieren licenciatura previa. • Títulos Profesionales • Títulos Técnicos
Institutos Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras profesionales que no requieran licenciatura previa • Carreras técnicas de nivel superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos Profesionales que no requieran licenciatura previa • Títulos Técnicos
Centros de Formación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras técnicas de nivel superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos Técnicos
Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras profesionales • Carreras técnicas de nivel superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Grados académicos • Títulos profesionales • Títulos técnicos (en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales)

Tabla 12: Tipos de instituciones de educación superior. Fuente: MINEDUC, 2012.

2.1.4 Educación y movilidad social

La educación en diversas partes del mundo, y en Chile, son vistos como un instrumento de movilidad social, como señala plantea desde el mundo académico “la educación se puede considerar como un eslabón privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Una sociedad con altos niveles de escolaridad y buenos logros educativos debería tender a ser más igualitaria en su estructura de ingresos (mediante la rentabilidad laboral de la educación) y por ende podría crecer mediante aumentos en la productividad y no en virtud de la sobreexplotación de recursos humanos o naturales” (Hopenhayn, en Williamson y Cantero, 2010: 281). De esta forma, existe un consenso generalizado de que el capital humano se forma por medio del sistema educacional formal ya que este es capaz de entregar habilidades y conocimientos a la persona para su desempeño en la sociedad y en actividades productivas, lo que estaría íntimamente ligado a sus oportunidades de movilidad social, sin embargo, esto se puede ver influenciado por una serie de factores que tienen incidencia en este capital humano.

Por una parte la educación permite adquirir capacidades que pueden ser usadas en actividades productivas que permiten a la persona educada obtener una mayor remuneración por su trabajo que una persona que no ha recibido educación. Por otra parte, la educación no solo aporta en términos de ingresos, sino que “la educación contribuye a que las personas internalicen una serie de valores, hábitos y formas de ser y hacer que puedan repercutir en su bienestar, al hacerlas personas más sanas, más creativas, y con un mayor control de su propio destino” (Rodríguez, 2006: 68).

Por lo tanto, una mejoría en las condiciones económicas o de ingreso, no siempre van relacionadas con una movilidad social ascendente, ya que como señala Rodríguez “la educación funciona como un instrumento de movilidad

social cuando, gracias a ella, una persona puede pasar de una clase social a otra y esto ocurre, sobre todo, cuando la educación permite un cambio en la inserción socio-ocupacional. Este tipo de cambios ocupacionales ocurren por ejemplo, cuando un muchacho de extracción obrera o campesina tiene acceso a la educación superior, logra titularse, ejercer una profesión y ascender a una posición de clase media, a lo que no podría haber llegado sin el nivel educativo que tiene” (2006: 68). Entonces, de acuerdo a lo que postula Rodríguez, se necesita conjugar la educación con la inserción socio-ocupacional para responder y generar una movilidad social real en los individuos.

Como se señala en *“Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro”* la “visión optimista de la educación como herramienta de igualación de oportunidades tiene su refuerzo en la teoría económica del capital humano que entiende la educación como una forma de inversión y plantea que las ganancias del trabajo de los individuos son una función de la cantidad de este tipo de capital invertida a partir de un análisis individual de costo-beneficio” (Torche y Wormald, 2004: 29).

Por otra parte, en la sociedad chilena posee, en particular, una escasa movilidad social, ya que, es solo un reducido sector de la población la que concentra gran cantidad de ingreso y los maneja de manera endogámica, lo que conlleva a una movilidad social relativamente baja, ya que para ascender socialmente no solo se necesita dinero, sino que influencia y poder para moverse en esos sectores sociales, cuestión que ostenta este reducido grupo. Sin embargo no se niega el papel que posee la educación superior en el mejoramiento de los ingresos de la población, tal y como se muestra en siguiente gráfico:

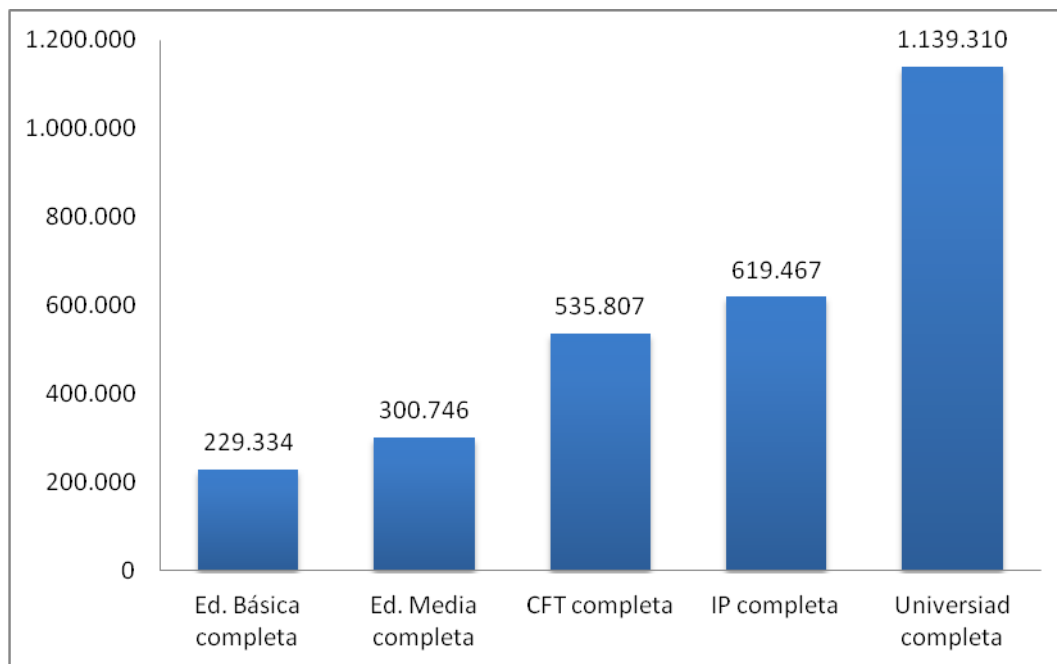


Gráfico 4: Ingreso promedio por tipo de educación (pesos de 2007). Fuente: Contreras, 2010: 10.

Como se ve en el cuadro anterior, se puede inferir que si existe una correlación entre el nivel educativo y los ingresos percibidos por los individuos, por lo menos en los promedios, por lo tanto, siguiendo en esta línea se señala que “la educación constituye uno de los pilares fundamentales para lograr que una sociedad democrática se desarrolle en igualdad de condiciones y que las personas adquieran estándares de vida adecuados. En general, se puede decir que el nivel de educación de un individuo condicionará en gran medida el tipo de trabajo al cual pueda acceder y el salario asociado a dicha actividad” (Williamson y Cantero, 2010: 282).

De acuerdo a estudios del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) reafirman la tabla anterior, ya que se plantea que los cambios más significativos en los niveles de ingreso se comienzan a notar a los 12 años de educación formal, o sea, cuando se tiene educación media completa, que es hasta el nivel de enseñanza que se plantea como obligatorio en el país. ya con educación

superior, se señala que por cada año adicional de educación se genera un impacto en los ingresos de los individuos, obteniendo en ingreso más alto quienes han terminado su educación superior.

Por lo tanto, a pesar de que la educación no asegura por si sola una movilidad social en las personas, si contribuye a mejorar los ingresos, y conjugado con apoyos de redes sociales y otros elementos contribuye a la mejorar la desigualdad social y a generar movilidad social.

2.1.5 Equidad y educación superior en Chile.

➤ Marco de la equidad.

Desde el ámbito de las políticas públicas se plantea desde los discursos que están apuntan a generar igualdad y equidad en la población, utilizando ambos conceptos como sinónimos, sin embargo, son conceptos que poseen acepciones distintas, sobre todo si se les analiza del ámbito de las políticas públicas, ya que “mientras el concepto de igualdad conlleva una similitud en el trato, al valorarse la igualdad como natural o fundamental de todas las personas al momento de nacer sobre la base del derecho natural; el concepto de equidad se asocia con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios (como vivienda, salud y seguro social, por ejemplo), generando valoraciones más problemáticas debido a la multiplicidad de significados asignados a los conceptos de imparcialidad y justicia” (Espinoza, González y Latorre, 2009: 20).

De acuerdo al modelo Teórico de equidad e igualdad de Espinoza, este considera distintas metas y estadios dentro del proceso educativo para analizar el caso chileno. Este modelo teórico considera dos ejes:

- Equidad e igualdad en sus diferentes dimensiones.
- Recursos y estadios del proceso educativo.

Respecto a la acepción de equidad, este modelo reconoce 3 dimensiones:

- a) Equidad para iguales necesidades: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que personas que tengan requerimientos similares, tales como salud, educación, previsión, nivel de ingresos, demandas laborales, etc. puedan satisfacerlos.

- b) Equidad para capacidades iguales: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.
- c) Equidad para igual logro: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan obtener metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción (Espinoza, González y Latorre, 2010: 99).

En cuanto a los estadios del proceso educativo se distinguen cuatro estadios que marcan la trayectoria educativa de un individuo:

- a) Acceso: Es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan.
- b) Permanencia: Es la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema educativo.
- c) Logro: Es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones.
- d) Resultados: Es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por los individuos y que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político (Espinoza, González y Latorre, 2010: 99).

Al cruzar los ejes del modelo teórico de equidad, aplicables a la educación, Espinoza propone las siguientes metas que establece este modelo.

Concepto	Recursos	Etapas Proceso Educativo			
		Acceso	Permanencia	Logros (Output)	Resultados (Outcomes)
Equidad	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.	Permitir que todos los individuos que tengan similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad.	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en el sistema	Salvaguardar que estudiantes con iguales necesidades, capacidades y éxitos académicos anteriores obtengan logros similares en términos de calificaciones.	Asegurar que aquellos individuos con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

Tabla 13: Metas que establece el modelo de equidad. Fuente: Espinoza, González y Latorre, 2010: 100.

Este modelo conduce a analizar las políticas públicas de educación de acuerdo a un modelo de equidad, donde la educación el resguardo del acceso, permanencia, logros y resultados, cuestión que se encuentra presente en el discurso que plantean las políticas educativas, pero que en la práctica y en las cifras dista mucho de lo que se plasma en el papel.

➤ Equidad en la educación superior en Chile.

Tras la reforma privatizadora de 1981, Chile ha experimentado notables cambios en el sistema educativo superior, a nivel institucional y por consecuencia en la matriculación. El sistema de educación superior a nivel de instituciones pasó de tener 8 universidades en 302 entidades en 1990 a 196 entidades en el año 2008, lo que expone no solo el decrecimiento, sino, la reducción del sistema educativo en su conjunto en los últimos veinte años tras el crecimiento descontrolado é inorgánico posterior a la reforma del 81', ya que paso de ser un sistema prácticamente de instituciones universitarias a transformarse en un sistema de oferta organizado en tres subniveles: Universidades, Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). El descontrol en el crecimiento que mencionamos sólo se explica a partir de la presencia de estas instituciones de carácter privado que representaban el 90% de instituciones de educación superior en el país en el año 2008 (González y Espinoza, 2010: 83).

Actualmente el Estado solo cuenta con 16 universidades dentro del sistema, pero da apoyo a otras 9 universidades privadas que existían con anterioridad a la reforma de 1981 o a las universidades derivadas de éstas las cuales para efectos prácticos pueden considerarse públicas. No existen en el sistema institutos profesionales ni centros técnicos estatales. No se han considerado en este recuento otras 22 instituciones de las fuerzas armadas y de orden que de acuerdo a la ley forman parte también del sistema de educación superior (González y Espinoza, 2010).

➤ Matricula y Acceso.

Dentro del aspecto de la matricula Chile ha experimentado un aumento explosivo en las últimas décadas, ya que el total de matriculados en 1990 en

instituciones de educación superior en entidades privadas, alcanzaban al 56% en tanto que la matrícula de este sector representaba casi el 67% del total de las matrículas de pregrado para 2009. Dicha matrícula alcanzaba a 245.561 estudiantes en 1990, lo que se elevó a 835.246 alumnos en 2009, esto expone que en tan solo veinte años se ha triplicado. Estas cifras resaltan que la privatización del sistema ha tenido repercusión en la transformación esencial del sistema terciario chileno tanto a nivel de instituciones como de matrícula (Espinoza y González, 2010, 84).

Hablar del acceso a la educación superior en Chile representa indiscutiblemente denunciar algunas barreras de diferentes tipos, y que están en estrecha relación con las que los aspirantes se enfrentan a la hora de acceder a la educación superior. Una de estas barreras se presenta en los trámites que se estructuran en beneficiar a un sector de los aspirantes, otras en las mismas instituciones a la cual se aspira a ingresar y que tienen ver con contexto familiar del aspirante. De esta manera se puede confirmar que las barreras de ingreso están relacionadas directamente con las características de origen de los estudiantes, lo que apuntala la inequidad y promueve un ingreso segmentado a las universidades.

Una de las barreras de carácter estructural es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Dicha prueba contribuye a segmentar el ingreso a la universidad, ya que existe una alta probabilidad de que los alumnos egresados de colegios municipales, y que presentan ciertos antecedentes familiares específicos, como los bajos ingresos familiares o el bajo nivel educacional de los padres, no logren ingresar a la universidad (CESCC – OPECH, sin fecha), ya que la PSU constituye una barrera de filtro para el ingreso a las universidades, puesto que mide conocimientos adquiridos en los años de educación media, y donde en muchos casos los liceos municipales no logran completar el curriculum académico que entra en esta prueba, por lo que los

estudiantes de estos establecimientos municipales se encuentran muy poco preparados respecto a alumnos de colegios particulares pagados o particulares subvencionados. Esto sostiene y viene a sostener la idea de que “mientras que los establecimientos subvencionados y aún más los municipales educan mayoritariamente con precarios recursos a estudiantes de contextos sociales y familiares riesgosos y complejos (condenados a estudiar en lo que se les ofrezca): Chile ofrece de este modo un desolador paradigma de la injusticia en materia educativa, y negar esto implica asumir la insostenible hipótesis de que la inteligencia está repartida desigualmente según la clase o el estrato social de pertenencia” (CESCC – OPECH, sin fecha: 4)

Otra barrera se encuentra en las mismas instituciones educacionales en las que año con año miles de aspirantes pretenden insertarse, esta barrera se llama prestigio, con el cual las universidades de mayor e intermedia selectividad buscan controlar la expansión de su matrícula a través de mecanismos de cierre, tales como la definición de altos puntajes de corte (CESCC – OPECH, sin fecha). Con esto la universidad genera su propio nivel de selectividad, es decir, una segmentación que es entendida específicamente a partir de la diferenciación social que generan entre los estudiantes, dicho en otras palabras, las instituciones compiten por los consumidores más preferidos, y los consumidores por acceder a las instituciones más preferidas. La diferenciación entonces, es la producción de “una competencia por oportunidades escasas y distribuidas jerárquicamente para acceder a los beneficios sociales asociados al prestigio de los certificados otorgados por las universidades” (CESCC – OPECH, sin fecha: 13).

Uno de los más importantes filtros se encuentra en las condiciones socioeconómicas y culturales, tanto del aspirante a la educación superior como de su contexto familiar, ya que existe una alta probabilidad de que los alumnos egresados de colegios municipales, lo que muchas veces representa bajos

ingresos familiares o nivel educacional de los padres, no logren ingresar a la universidad, ya que “las posibilidades de obtener puntajes superiores a una unidad de desviación estándar son cuatro veces mayores en hijos de padres con educación universitaria que en hijos de padres con formación primaria. Incluso se aprecia que cuando los padres poseen educación secundaria las posibilidades de ingreso a las universidades de sus hijos no son marcadamente mayores que cuando los padres sólo tienen educación básica” (Manzi en CESCC – OPECH, sin fecha: 10).

➤ **Recursos.**

En 15 años existieron avances significativos en la inversión de recursos por parte del Estado en moneda constante, que representaron 13 mil millones de pesos (56 millones de dólares) a 245 mil millones de pesos (122 mil millones de dólares) de 1990 a 2005. Para esto, es necesario señalar que ha aumentado la participación del quintil I (el más pobre) de 4.4% a un 14.7%. Sin embargo, el crecimiento ha sido aún mayor para el quintil V (más rico) que creció del 41% al 74% en el mismo lapso. El incremento es entendido mediante el aumento de recursos con destino a la asistencia estudiantil, ya que en los años 90’s en el ámbito de los programas de asistencialidad tan solo se podía contar con el crédito universitario. Posteriormente se crearon 14 programas de ayuda estudiantil¹, de los cuales al término presidencial de Bachelet existían 12 programas (Espinoza, González y Latorre, 2009).

Los recursos deben garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos

¹ Fondo de Crédito Solidario (Ex crédito universitario), Crédito con Aval del Estado y Crédito corfo, Beca Bicentenario (Ex Beca MINEDUC), Beca para Estudiantes de Pedagogía, Beca Juan Gómez Millas, Beca Indígena, Beca de Reprogramación (descontinuada desde el año 2004), Beca de Reparación (descontinuada desde el año 1999), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Zona Extrema (Ex Primera Dama), Beca de Alimentación junaeb, y Beca Presidente de la República.

financieros, sociales y culturales. Por un lado encontramos el caso del Fondo de Crédito Solidario, el cual expone que un 40% de los recursos los obtenía el estudiantado del primer quintil, mientras que el estudiantado del quinto quintil solo obtenía el 3% de los recursos, lo que indicaría la existencia tanto de políticas como controles adecuados en la asignación de los recursos (González y Espinoza, 2010:86).

Por otro lado, hacía el año 2003 el 14,5% de los jóvenes del quintil I accedían a la educación superior, mientras el 73,7% que accedía pertenecían al quintil más rico, lo que deja al descubierto una condición de inequidad entre los estudiantes de los quintiles mencionado, es decir, que por cada estudiante de bajos recursos que con esfuerzos excepcionales logra acceder a la educación superior, existen cinco estudiantes de los sectores más opulentos que ingresan a la universidad sin problema alguno, es decir, que existe una segmentación propia del sistema educativo por tipo de institución. Es así como los estudiantes de mayores recursos logran matricularse en las universidades, mientras que los estudiantes provenientes de hogares más desaventajados socialmente acceden principalmente a los centros de formación técnica (Espinoza, González y Latorre, 2009). De este modo Chile está ofreciendo un desolador panorama respecto a la injusticia en materia educativa, en donde negar esto implica asumir la insostenible hipótesis de que la inteligencia está repartida desigualmente según la clase o el estrato social de pertenencia.

2.1.6 Breve reseña histórica de la Educación Superior en Chile.

De acuerdo a Bernasconi y Rojas la historia de la educación superior en Chile se puede dividir en cuatro periodos o etapas, los cuales son a) Período anterior a la reforma de 1967-68; b) El período de la reforma universitaria de fines de la década de 1960; c) La intervención militar; y d) La reforma de 1981 hasta la actualidad. A continuación se profundizará en cada una de estas etapas

➤ Período anterior a la reforma de 1967-68.

En el año 1842 se creó la Universidad de Chile, dando una marcada línea estatal a la educación superior durante el primer periodo de la educación superior en Chile, donde constituía como característica principal era “El concepto del “Estado Docente” [que] captura la noción, desarrollada sin contrapeso hasta el último cuarto del siglo XX, de que la educación era una responsabilidad del estado, y de que las entidades privadas involucradas en la educación eran colaboradoras en la misión y función educacional del estado” (Bernasconi y Rojas, 2003: 17), dado que sólo existían entidades de carácter estatal. Ya en 1888 se crea la Universidad Católica de Chile y recién en 1919 se crea la Universidad de Concepción, posteriormente se crea la Universidad Técnica Federico Santa María en 1926 y de la Universidad Católica de Valparaíso en 1928, otorgando una presencia regional a la educación. Luego se crea la Universidad Austral de Chile en 1954 y la Universidad del Norte en 1956. Por otra parte, la Universidad de Chile abre una serie de campus en distintas regiones, situación homologada por la Universidad Técnica del estado y la Universidad Católica de Chile.

De esta forma el sistema de educación superior en Chile se caracterizaba por ser “un sistema pequeño y homogéneo, compuesto por dos universidades públicas con presencia en buena parte del país y seis universidades privadas, tres de las cuales eran católicas y las otras tres, entidades seculares, sin fines de lucro, dedicadas al desarrollo de sus regiones. Todas recibían subsidios directos del estado” (Bernasconi y Rojas, 2003: 18), y donde, por lo demás, estos subsidios eran elevados donde para 1961 el gasto 28% del gasto total del estado estuvo destinado a educación (Garretón y Martínez, 1985, tomo I: 40), sin embargo, a pesar de su carácter estatal, las universidades se caracterizaban por perfil elitista, como señalan Garretón y Martínez una de las características esenciales de las universidades de Chile, hasta ese momento es

“su selectividad piramidal diseñada en base a elementos socioeconómicos” (1985, tomo I: 41), donde existía plena conciencia de parte de estas instituciones de su carácter segregador en la sociedad.

Alrededor de la década de los '60 se realizaron una serie de “modernizaciones” en las universidades chilenas reestructurando su sistema de enseñanza y su poder (estructura de directorios), donde estas modernizaciones se realizaron principalmente en la Universidad de Concepción la Universidad de Chile. Cabe destacar que para llevar a cabo estas modernizaciones existieron aportes financieros desde fundaciones privadas extranjeras, donde estas ejercieron un control sobre los recursos donados dirigiendo los procesos internos de estas universidades (Garretón y Martínez, 1985, tomo I).

A pesar de los avances que buscaban mejorar la universidad, estas instituciones acarreaban trabas estructurales en su funcionamiento y lógica que de acuerdo a Garretón y Martínez se resumen en 4 problemas fundamentales:

- 1) Democratización: se generaron demandas de democratización de la educación superior debido a dos problemas de las universidades: el carácter elitista de su estudiantado y el carácter oligárquico de su gobierno.
- 2) Universidad profesionalizante: se le aquejaba a las universidades un carácter excesivamente profesionalizante, donde este carácter no respondía a las necesidades reales del país en cuanto al progreso científico y tecnológico debido a sus falencias en los métodos de enseñanza que eran de tipo dogmáticos y memorizantes, además de su estructura administrativa que no ayudaba en este ámbito.
- 3) Descoordinación entre universidades: se denunciaba que en las universidades existía una falta de planificación y descoordinación, lo que acarreaba una mala utilización de los recursos, y donde además, las

universidades gastaban esfuerzos en competir unas con otras en vez de complementarse.

- 4) Incapacidad para responder a las exigencias del desarrollo y del cambio social: esta problemática engloba a las anteriores, donde “su formulación permitió la vinculación del movimiento de reforma con el conjunto de las demandas de cambio social que se han venido acumulándose en la sociedad nacional” (Garretón y Martínez, 1985, tomo I: 58).

➤ Período de la reforma universitaria de 1967 – 1973:

De acuerdo a Garretón y Martínez, en esta época existe un punto de partida que es la crítica a la universidad, que se desarrolla en tres planos: crítica en su inserción a la sociedad, ya que estas instituciones se encuentran desligadas de las necesidades del país; crítica de sus estructura y actividades ya que la universidad no es una instancia democrática de participación; y su crítica en la formación de sus estudiantes; que como se señala en el apartado anterior, no responde a las necesidades científicas y técnicas del periodo (1985, tomo I: 70), donde estas críticas desencadenan procesos de ruptura en el sistema universitario.

Este periodo, además, está enmarcado por contextos de movilizaciones estudiantiles tanto en Latinoamérica como en Europa, siendo crucial el mayo parisino de 1968. Además de esto, existieron movilizaciones en el sistema de educación superior en chileno durante el 67 y 68 existiendo un periodo de movilizaciones, tomas y huelgas sin precedentes en la historia de Chile. Esto genera planteamientos reformistas “que fueron normalmente expresados en términos de reforma a los Estatutos o Reglamentos Básicos vigentes en las universidades o de elaboración de Estatutos o Reglamentos alternativos” (Garretón y Martínez, 1985, tomo I: 74).

A esto, además se suman los escenarios políticos de la época, que están marcados por la llegada al gobierno de los partidos de izquierda agrupados en la Unidad Popular, por medio de la lección del presidente Salvador Allende (1970-1973) Esto conlleva a que se realicen una serie de cambios en los sistemas internos de las universidades, donde, por ejemplo, se abrieron espacios de democratización de la educación superior por medio de la elección de autoridades universitarias. Junto con esto la matrícula de estudiantes creció a más de 143 mil estudiantes para el año 1973 y el financiamiento de este sector se duplicó.

Por lo tanto, este periodo se vio marcado por transformaciones universitarias, donde según lo planteado por Garretón y Martínez, el sentido general de estas se abocan a:

- 1) Proyecto universalista: el corte universalista se aboca, entre otras cosas a “los conceptos de Universidad crítica, la democracia interna, el acceso con igualdad de oportunidades a la educación superior, la unidad de investigación y docencia en la formación” (1985, tomo I: 91).
- 2) La universidad de “capas medias”: esto se refiere a que se amplían las matrículas llegando el acceso a la universidad para las capas medias, que obedece a demandas de movilidad social de parte de estos sectores.
- 3) Espacio semi-crítico y movilidad social: la universidad en si posee dos polos, uno de reproducción y otro de contradicción, donde por un lado la universidad “constituye un espacio cultural parcialmente crítico que a través de sus diversas tareas incrementan los niveles de racionalidad sociales, reproduce un orden cultural e ideológico pero al mismo tiempo produce tensiones y aperturas que apuntan a su transformación” (Garretón y Martínez, 1985, tomo I: 74).

➤ La intervención militar.

Con el advenimiento del régimen militar en 1973 las universidades “asisten a un proceso caracterizado por la captura de las universidades por parte del poder militar, la reversión de las políticas de reforma universitaria, es decir, un intento de desmantelamiento y la preparación de condiciones para un nuevo modelo e institucionalidad acordes con las grandes líneas del proyecto de reorganización capitalista de la sociedad impulsado por el régimen militar” (Garretón y Martínez, 1985, tomo I: 104).

Esta intervención del régimen militar en las universidades llevo a que se destituyeran a autoridades, reemplazándolas por autoridades nombradas por el régimen, donde estas nuevas autoridades realizan un proceso de “depuración” de las universidades eliminado sectores de estudiantes, docentes y administrativos por razones político-ideológicas, se eliminaron organizaciones estudiantiles representativas, se censuraron textos y programas, se redijeron las vacantes en la universidad, se aumentaron los costos de la enseñanza, se cambian planes de estudios y curriculares, todo esto en base a doctrinas de seguridad nacional, de corrientes tecnocráticas y generación de un pensamiento nacionalista conservador, todo esto en base a una teoría neoliberal.

En este periodo no solo hubieron cambios políticos dentro de las universidades, sino también cambios en su estructura económica producto de este escenario político-ideológico, lo que se traduce en “El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% (dependiendo de la estimación) entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento. El auto-financiamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980” (Brunner en Bernasconi y Rojas, 2003: 20).

- La reforma de 1981 hasta la actualidad.

El régimen militar introdujo una serie de cambios en materia constitucional, laboral, salud, seguridad social, etc., donde la educación no estuvo exenta de estos cambios estructurales. De acuerdo a esto en 1981 “la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no-universitarias de educación superior, llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica. Los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración” (Bernasconi y Rojas, 2003: 21), junto con el cambio radical de introducir un sistema privado a la educación tradicionalmente estatal se introducen cambios como:

- Aporte fiscal directo: que significa repartir recursos públicos para universidades públicas y privadas.
- Aporte fiscal indirecto: esta funciona como un incentivo económico para las universidades que capten la mayor cantidad de estudiantes de primer ingreso con mejor puntajes obtenidos por medio de la Prueba de Aptitud Académica (PAA).
- Se incentivo la captura de fondos por parte de las universidades por medio del cobro de aranceles de estudio a sus alumnos.
- Se creó el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT), que apuntaba a otorgar aportes económicos para investigaciones en base a la competitividad de las instituciones.

De acuerdo a lo anterior la educación superior se responde y se articula bajo los siguientes objetivos:

- Libertad de Enseñanza, sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.
- Determinación legal de los títulos propiamente universitarios. Inicialmente, la legislación dio este carácter a doce profesiones, a saber, abogado, arquitecto, bioquímico, cirujano dentista, ingeniero agrónomo, ingeniero civil, ingeniero comercial, ingeniero forestal, médico cirujano, médico veterinario, psicólogo y químico farmacéutico, listado que posteriormente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 amplió a otras cinco profesiones.
- Incentivo a la calidad académica a través del mecanismo de premiar a las universidades que obtengan el ingreso de los mejores puntajes, y en el caso de las nuevas universidades privadas e institutos profesionales, excluidos hasta 1989 de este incentivo, por medio del régimen de examinación externa de sus alumnos por parte de comisiones de profesores de universidades públicas o privadas antiguas, establecido en la legislación de 1981 sobre nuevas universidades e institutos profesionales.
- Subsidiariedad del estado. Principio garantizado por la autonomía de las instituciones de educación superior, públicas y privadas. Por otra parte, el sistema de financiamiento sería ahora menos dependiente de la discrecionalidad del estado.
- Participación privada. Se abren mayores posibilidades para que la iniciativa privada se desarrolle en el campo de la enseñanza superior, especialmente a través de la creación de nuevas entidades, y de una mayor participación del financiamiento privado en dicho nivel.
- Coordinación del sistema de educación superior a través de la competencia entre las instituciones dentro del marco establecido por la regulación estatal.

Estos cambios condujeron a un aumento explosivo de las universidades privadas y de los institutos profesionales, como se muestra a continuación.

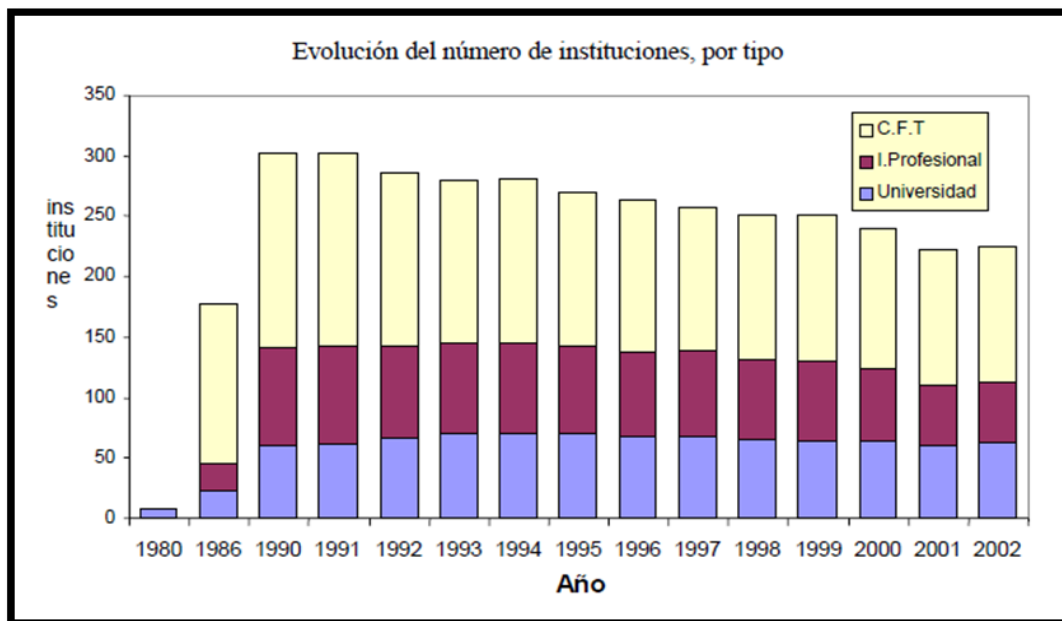


Gráfico n°5: Evolución del número de instituciones por tipo. Fuente: (Bernasconi y Rojas, 2003: 25).

En el gráfico anterior se puede ver como creció exponencialmente el número de entidades de educación superior desde 1986, donde antes del régimen militar solo existían las universidades de carácter públicas y estatales. A continuación se mostrarán cifras que muestran los cambios cuantitativos del número de instituciones de educación superior entre 1980 al 2003.

TIPO/CATEGORÍA INSTITUCIONAL	1980	1990	2003
Instituciones con subsidio estatal	8	22	25
Universidades		20	25
Estatales	2	14	16
Privadas (antiguas)	6	6	9
Institutos Profesionales	0	2	0
Instituciones sin subsidio estatal	0	280	201
Universidades privadas (nuevas)	0	40	38
Institutos Profesionales	0	79	48

Tabla 14: Evolución del número de instituciones de educación superior por tipo y categoría, Fuente: (Bernasconi y Rojas, 2003: 25). (1 de 2)

TIPO/CATEGORÍA INSTITUCIONAL	1980	1990	2003
Centros de Formación Técnica	0	161	115
Total Sistema Educación Superior	8	302	226
Universidades	8	60	63
Institutos Profesionales	0	81	51
Centros de Formación Técnica	0	161	115

Tabla 14: Evolución del número de instituciones de educación superior por tipo y categoría, Fuente: (Bernasconi y Rojas, 2003: 25). (2 de 2)

Este aumento de los centros de formación técnica, de universidades privadas y la regionalización de las universidades estatales y públicas se tradujo en un aumento sostenido de las matriculas, como se muestra a continuación.

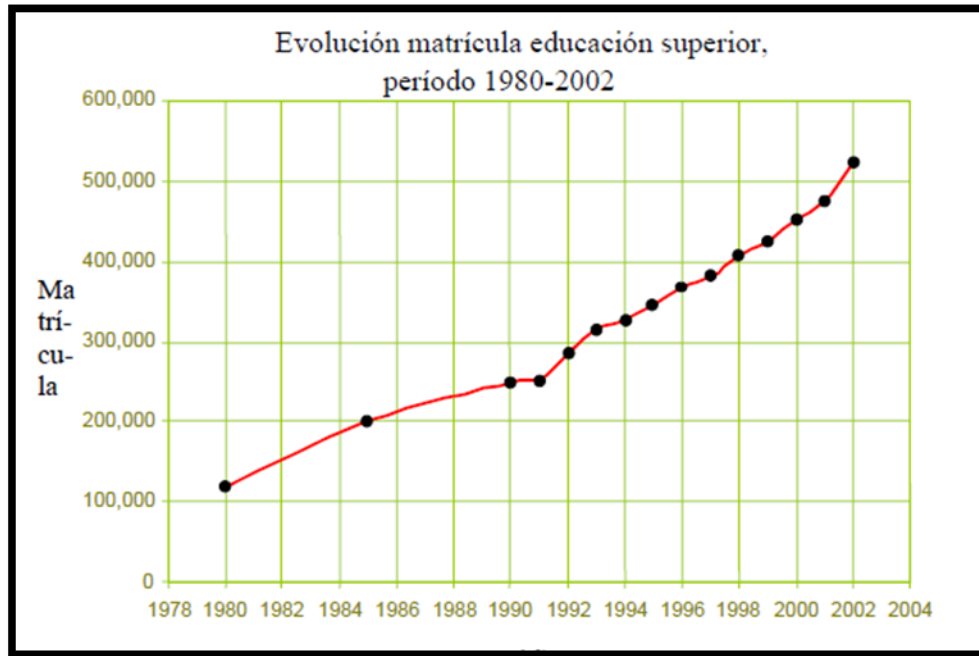


Gráfico 6: Evolución matrícula educación superior, período 1980-2002. Fuente: (Bernasconi y Rojas, 2003: 26)

Con el retorno a la democracia en 1990 el sistema de educación superior que se estableció durante el régimen militar se consolidó, por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que es herencia de la dictadura militar en el país. Durante los gobiernos post-dictadura sólo se apuntó a corregir en parte las falencias del sistema de libre mercado que regía a la educación superior en el país, que obtuvo como consecuencias “la proliferación de

instituciones privadas de mala calidad, o la debilidad de los sistemas de información pública, y propusieron nuevos remedios a los males endémicos de Chile, tales como el escaso desarrollo de la ciencia, la innovación tecnológica y el postgrado, o la rigidez administrativa que afecta a las universidades estatales como consecuencia de su pertenencia a la administración pública” (Bernasconi y Rojas, 2003: 193).

Debido a las falencias que supuso el sistema dejado por el régimen militar, en el año 1997 el Ministerio de Educación definió prioridades en temas de educación superior, las cuales eran:

- a) promover la calidad de las instituciones y sus programas
- b) fomentar la equidad y la igualdad de oportunidades
- c) estimular el aporte de las universidades a la cultura
- d) incentivar la vinculación entre la educación superior, la investigación y el desarrollo nacional
- e) fomentar el desarrollo de la educación superior en las regiones, y
- f) facilitar la inserción internacional de las universidades (Bernasconi y Rojas, 2003: 194).

Dentro de los gobiernos de democracia se aumentaron los sistemas de becas para a la educación superior, y se amento el presupuesto para los programa CONICYT, sin embargo las brechas de acceso a la educación superior constituyen, hasta la actualidad, una de las peores herencias del sistema, donde los gobiernos democráticos han actuado de forma discreta frente a la falta de equidad en la educación superior ya que, como señalan Bernasconi y Rojas, “no obstante haber aumentado considerablemente en la última década los recursos para créditos y becas estudiantiles, el crecimiento del sistema de educación superior en los últimos 20 años excede con mucho la capacidad del estado de garantizar que los jóvenes pobres puedan estudiar. Por otra parte, los recursos disponibles se han concentrado en los alumnos de

universidades tradicionales, relegando a un segundo plano a más de la mitad de los alumnos de educación superior, que son los que estudian en universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica. El sistema de garantía compartida entre el estado y las instituciones de educación superior propuesto, en cuanto se orienta a aumentar el flujo de recursos del mercado de capitales a toda la educación superior autónoma y acreditada, tradicional o privada, universitaria o no universitaria, es un reconocimiento de que sin la acción concertada del estado y el sector privado el financiamiento estudiantil para todos los que lo necesiten es una quimera” (2003: 196-197).

Antecedentes de contexto

2.2.1 Contexto de los pueblos originarios de Chile.

De acuerdo a mediciones estadísticas que arrojan el último censo de población en Chile en el año 2002, el porcentaje de población que declaró pertenecer a una etnia en el país es de un 4,9%, siendo un total de 692.192 personas.

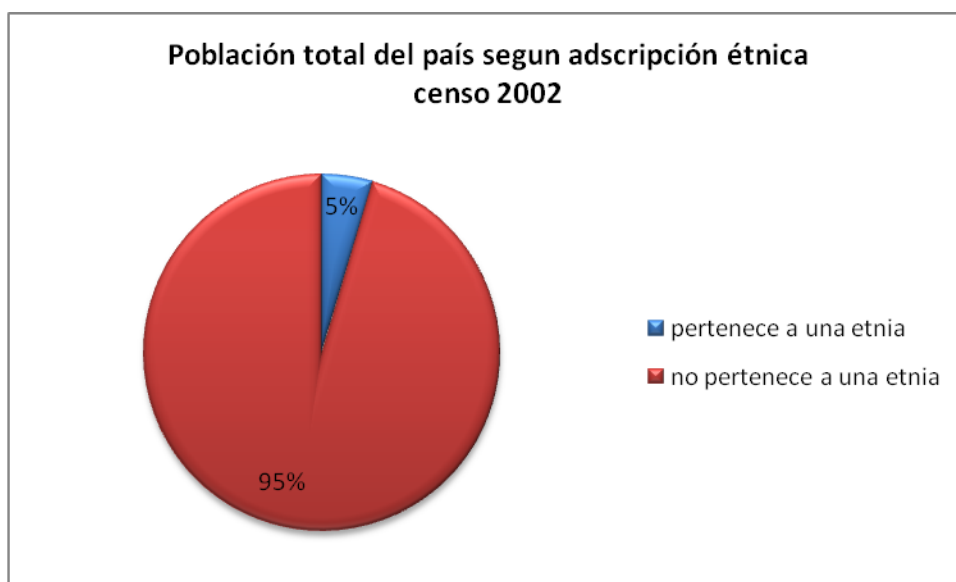


Gráfico: 7: Población total del país según adscripción étnica censo 2002.

Fuente: INE, 2002: 11.

En cuanto a la composición étnica de la población indígena, se puede encontrar:

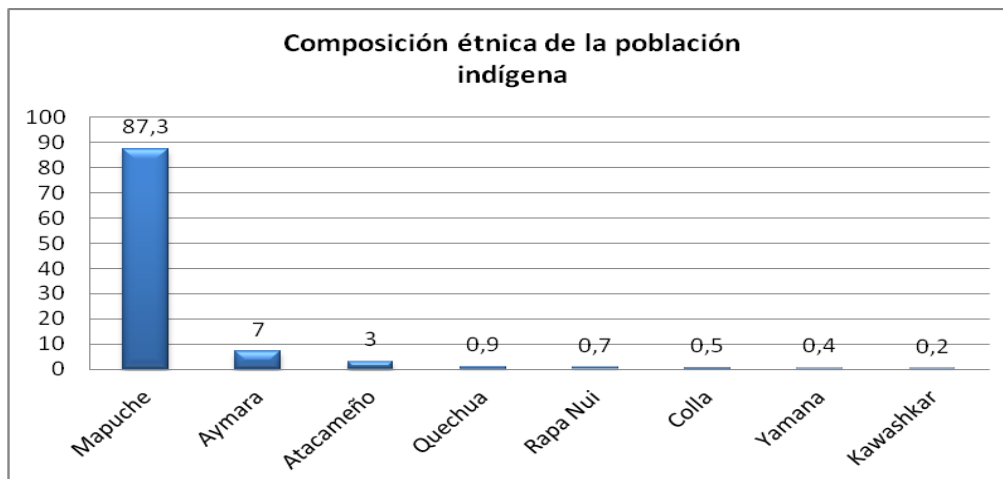


Gráfico: 8: Composición étnica de la población indígena. Fuente: INE, 2002: 11.

A continuación se presentará una ilustración que muestra la proporción de la población por mujeres y hombres e indígenas y no indígenas, donde se puede ver que existe una proporción mayor de mujeres que de hombres en el país.

	hombres indígenas	50,5%		mujeres indígenas	49,6 %
	hombres no indígenas	49,2%		mujeres no indígenas	50,8%
	hombres total país	49,3 %		mujeres total país	50,7%

Tabla 15: Proporción por sexo de la población. Fuente: INE, 2002: 12.

Respecto a la distribución territorial de la población indígena gran parte de esta se concentra en zonas rurales, como se muestra a continuación.

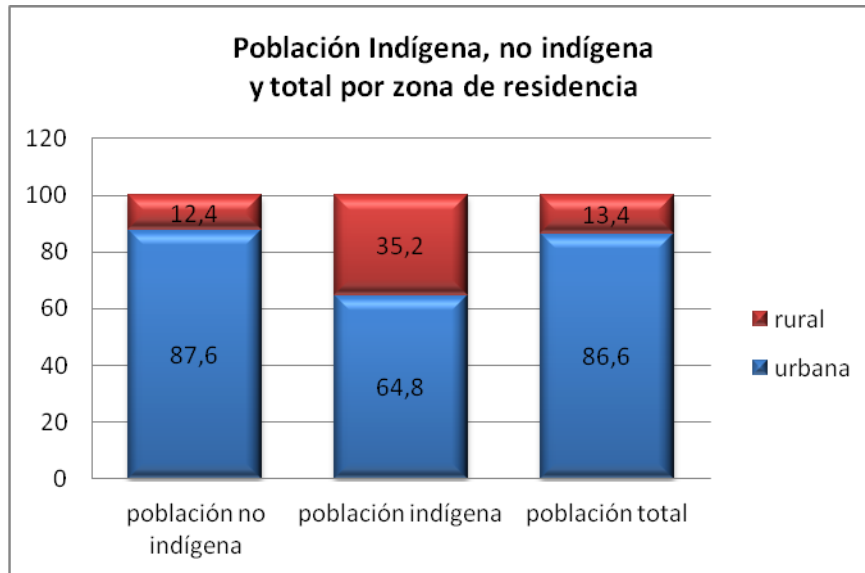


Gráfico 9: Población Indígena, no indígena. Fuente: INE, 2002: 20.

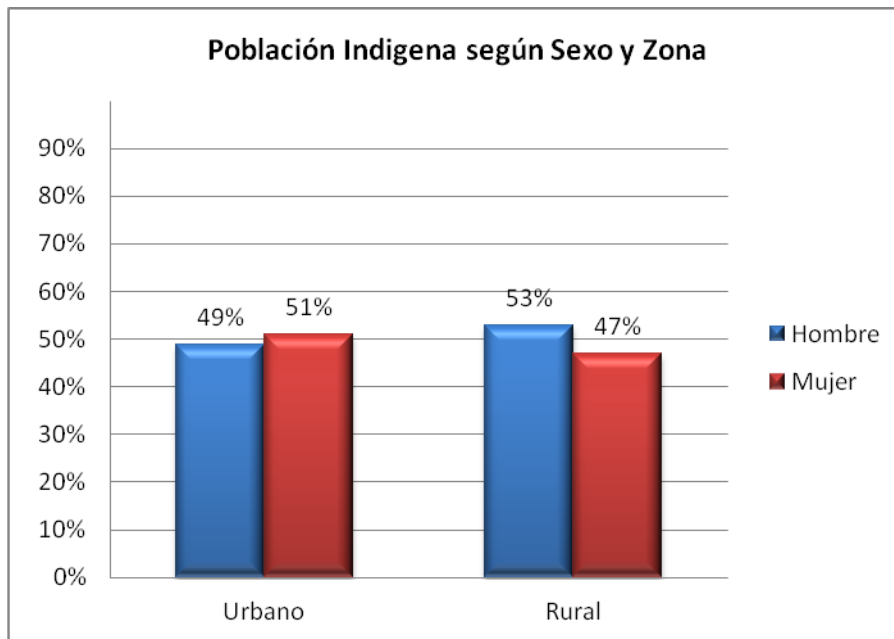


Gráfico 10: Población Indígena según Sexo y Zona. Fuente: INE, 2002: 20.

En cuanto a la situación de pobreza de la población indígena en el país, las cifras muestran una disminución de la pobreza en la población indígena y una disminución de la brecha entre indígenas y no indígenas.

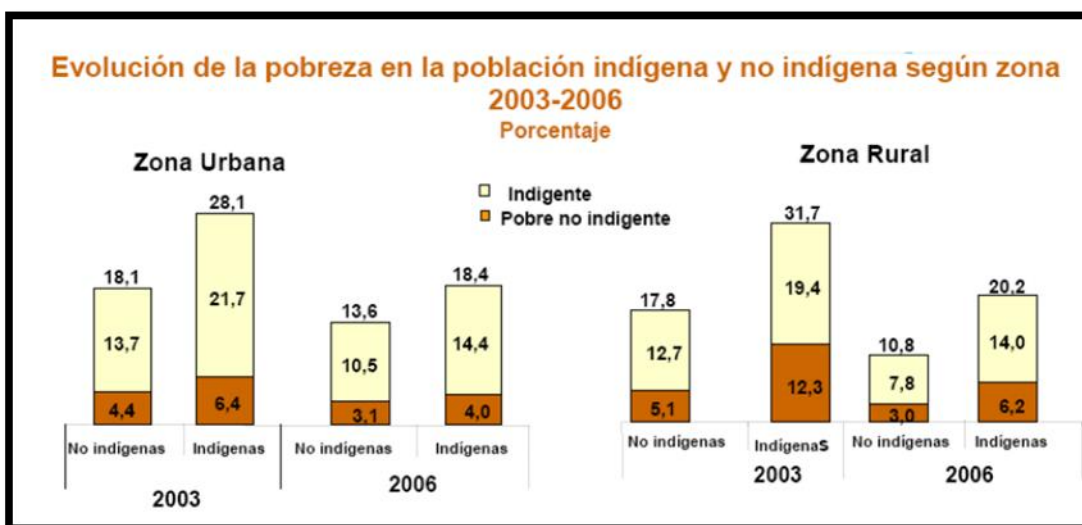


Gráfico 11: Evolución de la pobreza en la población indígena y no indígena. Fuente: Ministerio de desarrollo social, 2009: 4.

En cuanto a ocupación de la población indígena, esta se centra en empleos de tipo agrícola, trabajadores calificados, artesanos y/o operarios de para los hombres, en cambio en las mujeres el tipo de ocupación es principalmente de trabajadores no calificados y empleados de oficina y vendedores. Y es destacable que existe muy poca proporción de población indígena en cargos de poder, en empleos de profesionales científicos e intelectuales y en las ramas de las Fuerzas Armadas, situación que puede estar íntimamente relacionada con el nivel educacional alcanzado por la población indígena.

Ocupación de los indígenas por sexo					
Ocupación	Hombre	Mujer	Ambos sexos	Proporción de mujeres	Total (n)
Miembros del poder ejecutivo y cuerpo legislativos y personal directivos de la administración pública y empresas	3,1	4,0	3,4	38,7	8.437
Profesionales científicos e intelectuales	3,0	6,1	4,0	49,0	10.048

Tabla 156: Ocupación de los indígenas por sexo. Fuente: INE, 2002: 108 (1 de 2)

Ocupación de los indígenas por sexo					
Técnicos y profesionales del nivel medio	6,8	10,1	7,9	41,4	19.705
Empleados de oficina y vendedores	11,8	23,9	15,7	49,4	39.342
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	16,9	2,3	12,1	6,0	30.280
Oficiales, operarios y artesanos	19,5	4,1	14,5	9,2	36.191
Operadores y montadores	2,7	1,9	2,5	25,2	6.204
Conductores de vehículo y operadores de equipos pesados	5,9	0,3	4,1	2,6	10.163
Trabajadores no calificados de ventas y servicios	5,7	35,8	15,4	75,2	38.571
Peones agropecuarios, forestales, pesqueros y afines	8,0	2,3	6,1	12,4	15.330
Peones de la minería, construcción, industria, manufacturera y transporte	10,1	1,7	7,4	7,6	18.521
FFAA	0,8	0,1	0,6	5,3	1.415
Ignorados	5,7	7,3	6,3	38,1	15.617
TOTAL	100,0	100,0	100,0	32,5	249.824

Tabla 166: Ocupación de los indígenas por sexo. Fuente: INE, 2002: 108.(2 de 2)

2.2.2 Pueblos originarios en Chile y educación.

En cuanto a las cifras en educación, las brechas de desigualdad se logran apreciar al igual que en los ámbitos de ocupación, salud, pobreza, etc., sin embargo se ha avanzado en disminuir las brechas de educación entre población indígena y no indígena en el país.

A continuación se presentará una tabla con la tasa de analfabetismo en población indígena.

Tasa de analfabetismo de la población indígena de 10 años y más				
	Hombres	mujeres	Ambos sexos	brecha
Población indígena	6,5	10,0	8,2	3,6
Alacalufe	5,0	8,1	6,4	3,0
Atacameño	3,1	6,3	4,6	3,2
Aymara	3,2	8,0	5,6	4,8
Colla	4,8	4,6	4,8	-0,2
Mapuche	6,9	10,5	8,7	3,6
Quechua	3,1	6,2	4,7	3,1
Rapanui	3,9	3,3	3,6	-0,6
Yámana	5,5	6	5,7	0,5
Población no Indígena	4,1	4,0	4,0	0,1
Población total	4,2	4,2	4,2	0,0

Tabla 17: Tasa de analfabetismo de la población indígena de 10 años y más. Fuente: INE, 2002: 71.

En la tabla anterior se puede apreciar que la tasa de analfabetismo es mayor en la población indígena que la no indígena y que dentro de la población indígena es la etnia Mapuche la que presenta una mayor tasa de analfabetismo en su población.

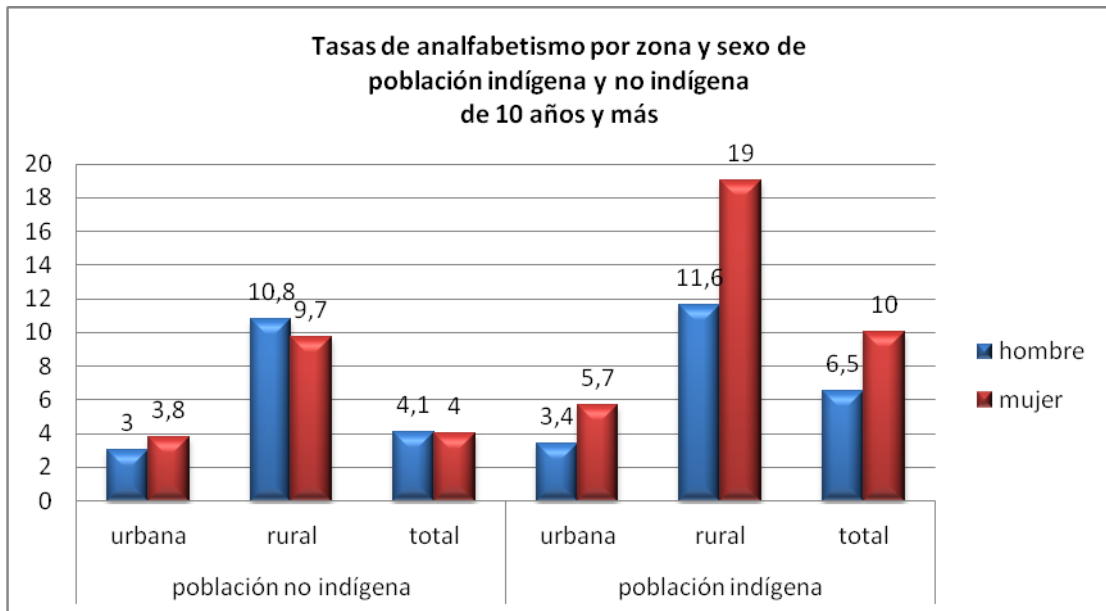


Gráfico 12: Tasas de analfabetismo por zona y sexo de población indígena y no indígena de 10 años y más. Fuente: INE, 2002: 72.

Como se aprecia en la tabla las mujeres son más analfabetas que los hombres, especialmente las mujeres de los sectores rurales.

De acuerdo a lo señalado por el Instituto Nacional de estadísticas (INE) “El proceso de modernización del que se ha hecho parte el país, ha reflejado una movilidad generacional ascendente en materia educativa: los hijos superan a sus padres, al mismo tiempo que estos últimos a sus antecesores en lo que a educación formal se refiere. En los últimos 40 ó 50 años, el sistema educacional chileno ha experimentado un crecimiento en términos de su expansión y cobertura que va desde las ciudades hasta el más apartado de los sectores rurales del país. Esta mayor cobertura se ha traducido, principalmente, en mayores destinaciones fiscales hacia la Educación Básica, con importante asistencia a las escuelas rurales. Hoy existen escuelas públicas al interior de todas las comunidades indígenas del país, con dotación docente y

presupuestaria que presenta grandes variaciones de una zona a otra” (2002: 73).

A continuación se presentara un cuadro que muestra los porcentajes de cobertura educacional en el nivel preescolar, básica, media y superior para población indígena y no indígena en Chile., y que muestra que a pesar de que se ha aumentado la cobertura en los distintos niveles educacionales, aun persisten brechas entre población indígena y no indígena.

Indicador	Indígena		No Indígena	
	1996	2009	1996	2009
Analfabetismo	10%	6,1%	4,6%	3,3%
Cobertura Neta Ed. Preescolar	14%	36,5%	24,2%	37,5%
Cobertura Neta Ed. Básica	92,6%	94,2%	91,2%	93,1%
Cobertura Neta Ed. Media	49,1%	66,5%	62,7%	71,1%
Cobertura Neta Ed. Superior	9,6%	18,6%	21,5%	29,9%

Tabla 178: Porcentajes de cobertura en educación en Chile Blanco y Meneses, 2011: 91.

En cuanto al carácter de la educación para los pueblos originarios es necesario plantear el tema de la calidad y los programas que se focalizan en la población indígena, donde “esto está vinculado principalmente con el contenido y el espíritu que se imprime a los planes de estudio y en las mallas curriculares en general. A través de la Ley N° 19.253 se programan políticas en relación con los contenidos culturales y el bilingüismo de los estudiantes indígenas en el sistema nacional, cuestiones fundamentales al momento de considerar el tema del respeto hacia las culturas autóctonas y el de la inserción real de los indígenas - vía la educación- en las estructuras sociales y productivas del país (INE, 2002: 78).

2.3 Antecedentes Institucionales

2.3.1 JUNAEB como institución.

La Junta de Auxilio Escolar y Becas nace como institución el 1° de octubre de 1964, bajo la ley N°15.720 que entrega las atribuciones y estructura a esta institución dependiente del Ministerio de Educación. Sin embargo, a pesar de que la JUNAEB se crea en 1964, esta posee una trayectoria histórica anterior a la promulgación de la ley.

En la década de los 20, siendo presidente Juan Luis Sanfuentes se establece la obligatoriedad de la educación primaria en el país debido a la idea de “Auxilio escolar” instalada en la sociedad (Ferreiro, 2010). Posteriormente durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo se institucionalizan las Dirección General de Educación Primaria y las Juntas Comunales de Auxilio Escolar, que tenían por objetivo “promoción y organización de los servicios de alimentación escolar y otros auxilios a los alumnos de las escuelas públicas” (Ferreiro, 2010: 12).

En el año 1953 nace la Junta Nacional de Auxilio Escolar (JUNAEB), que se encuentra al amparo de los Servicios de Auxilio Escolar que apoyaba la educación primaria en el país. En el año 1964 Chile muestra un panorama de pobreza, desnutrición y hambre, acompañado del ausentismo escolar en la educación. Además existía cerca de un millones de chilenos analfabetos dentro de un universo de 8 millones de habitantes. Estos contextos generan la ley N°15.720 promulgada bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva que crea la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, donde se tenía por objetivo “neutralizar la influencia negativa de los factores biopsicosociales y económicos sobre el cumplimiento de la obligación escolar y promover el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes chilenos” (Ferreiro, 2010: 12) desarrollando programa de alimentación y becas para los estudiante chilenos.

En la década de los 80 la forma de funcionamiento de esta institución se modifica ya que se externalizan los programas que desarrollan incorporando a entidades privadas. Esto producto de una búsqueda de eficiencia en la entrega de servicios y beneficios dentro del marco y políticas derivadas del régimen militar en el que se encontraba el país.

En 1990 se restablece la democracia en el país por lo que las políticas y focalizaciones del programa se cambiaron. En este sentido la JUNAEB amplió la cobertura del programa de Alimentación Escolar, se volvió a instalar el programa de Salud del estudiante y se crearon otros dos programas dependientes de la JUNAEB: el programa de Campamentos Escolares y el Programa de Residencia Familiar Estudiantil.

Entre 1990 y el 2000 la cobertura de la JUNAEB se amplió entregando más de un millón de becas a los estudiantes de Chile. En el año 2002 “el programa Mundial de Alimentos (PMA), organismo dependiente de las Naciones Unidas, reconoce el programa de alimentación escolar de Chile como uno de los cinco mejores del mundo y le solicita ser socio fundador de la Red Latinoamericana de Alimentación Escolar (LA RAE)” (JUNAEB, 2012a).

Para el año 2006 la JUNAEB comenzó a administrar la Beca Presidente de la República y se creó la Beca de Mantención de Educación superior, por lo que se ampliaron los beneficios para los y las estudiantes de educación superior.

De acuerdo a este breve resumen histórico de la Institución se dan cuenta de los cambios tanto en la forma de las ayudas como en la cobertura de estos, que se especificará más adelante.

2.3.2 Lineamientos de la JUNAEB.

En la actualidad la JUNAEB cuenta como misión la de “Facilitar la incorporación, permanencia y éxito en el sistema educacional de niñas, niños y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica o biológica, entregando para ello productos y servicios integrales de calidad, que contribuyan a la igualdad de oportunidades frente al proceso educacional” (JUNAEB, 2011a: 4).

A) Objetivos Estratégicos.

Para el logro esta misión institucional la JUNAEB se coordina y trabaja con de otros organismos gubernamentales y no gubernamentales como lo son:

- Ministerio de Educación (MINEDUC),
- Ministerio de Salud (MINSAL),
- empresas concesionarias,
- prestadores externos,
- Establecimientos educacionales,
- Fundación Integra,
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI),
- Municipalidades,
- Laboratorios,
- Universidades y otros.

De acuerdo a la misión que se plantea la JUNAEB en su “Ficha de definiciones estratégicas 2012-2014” (JUNAEB, 2012c: 1) existen objetivos estratégicos institucionales, los cuales son:

- Facilitar el desarrollo cognitivo y la mantención de estudiantes vulnerables, mediante la entrega de servicios de alimentación saludables, variados y nutritivos.
- Facilitar el desarrollo cognitivo y la mantención de estudiantes vulnerables, mediante la entrega de servicios de alimentación saludables, variados y nutritivos.
- Contribuir al desarrollo de entornos educacionales protectores, en el cual los(as) estudiantes vulnerables puedan mejorar su salud física y mental y bienestar subjetivo, apoyando su continuidad, permanencia y éxito académico.
- Optimizar recursos y añadir innovación a procesos y resultados, a través de la incorporación y fortalecimiento de recurso humano, infraestructura y tecnologías que permitan disminuir brechas en la calidad, control y oportunidad de los servicios.

B) Población objetivo.

Según la Ficha de Definiciones Estratégicas año 2012-2014 de JUNAEB, esta determina a su población objetiva y beneficiaria de acuerdo a sus programas, becas y beneficios que entrega, los cuales serían:

- Estudiantes matriculados(as) en establecimientos subvencionados, en el nivel educacional Pre Kínder, cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional.
- Estudiantes matriculados(as) en establecimientos subvencionados, en el nivel educacional Kínder (K), cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de

vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional.

- Estudiantes matriculados(as) en establecimientos subvencionados, en el nivel educacional Enseñanza Básica (EB), en jornada diurna y vespertina, cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional.
- Estudiantes matriculados(as) en establecimientos subvencionados, en el nivel educacional Enseñanza Media (EM), en jornada diurna y vespertina, cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional.
- Estudiantes matriculados(as) en Instituciones de Educación Superior (ES), cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional.
- Niños y niñas de 3 meses a 4 años que son atendidos con programas educativos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Estudiantes padres, madres y/o embarazadas, matriculados(as) en establecimientos subvencionados, en los niveles educacionales Enseñanza Básica (EB) y Enseñanza Media (EM), en jornada diurna y vespertina, cuya situación social, económica, contextual, biológica, psicológica y/o emocional, los(as) sitúa en un estado de vulnerabilidad y desigual acceso para garantizar el derecho a educación y su continuidad y permanencia en el sistema educacional (JUNAEB, 2012b: 2).

C) Líneas programáticas.

De acuerdo a la misión y objetivos estratégicos de la Institución se han creado líneas programáticas que contienen ayudas, becas, servicios, etc., A continuación se presenta un cuadro resumen con los programas y las becas y ayudas asociadas a estos.

Programa de alimentación estudiantil	Programa de salud escolar	Programa de becas y asistencia estudiantil
<ul style="list-style-type: none">•PAE Preescolar•PAE Básica•PAE Media•PAE Adultos•PAE Vacaciones•PAE para Refuerzo Educativo•PAE para Actividades Extraescolares en Liceos•Beca de Alimentación para la Educación Superior•Chile Solidario	<ul style="list-style-type: none">•Servicios médicos•Servicios Odontológicos•Programas psicosociales•Campamentos recreativos	<ul style="list-style-type: none">•Residencias estudiantiles•Becas (Beca indígena, beca integración territorial, beca presidente de la República, etc).•Útiles escolares•TNE•Beca acceso a tic's

Tabla 19: Productos estratégicos JUNAEB. Fuente: Definiciones estratégicas 2011. Elaboración propia.

➤ Programa de alimentación estudiantil:

“El Programa de Alimentación Escolar (PAE) entrega diariamente alimentación complementaria y diferenciada, dependiendo de las necesidades de los y las estudiantes, en las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas a través de todo el país” (JUNAEB, 2010: 12).

Como se muestra en la tabla anterior esta incluye programas de alimentación escolar en la educación preescolar, básica, media, adultos y superior, además de programas de alimentación destinados a los niños, niñas y adolescentes con vulnerabilidad social, como el programa de alimentación escolar Chile Solidario,

que va destinado a estudiantes de prebásica, básica y media pertenecientes al programa Chile Solidario para fortalecer la alimentación de los estudiantes mal vulnerables del país con una colación de refuerzo.

A continuación se presentará una tabla con las coberturas regionales del programa de alimentación estudiantil.

COBERTURA PAE 2010							
Cobertura de programas	PAE prekinder	PAE Kinder	PAE Básica	PAE Media	PAE Adultos	PAE Chilesolidario	Total
Región de Arica y Parinacota	2.027	2.255	15.179	6.607	400	5.961	32.428
Región de Tarapacá	2.089	2.808	16.220	5.472	571	7.072	34.232
Región de Antofagasta	2.697	1.359	20.346	7.472	473	9.247	41.592
Región de Atacama	2.411	2.175	14.613	8.620	481	8.900	37.199
Región de Coquimbo	4.403	6.134	46.746	16.368	926	13.214	87.791
Región de Valparaíso	9.345	9.419	90.251	38.370	3.516	26.109	177.009
Región Metropolitana	33.426	30.774	323.944	132.117	5.235	81.437	606.934
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	4.955	6.031	59.570	23.206	1.389	14.916	110.067
Región del Maule	5.935	8.990	77.711	29.403	1.912	26.744	150.694
Región del Bío Bío	10.842	18.805	132.591	83.816	1.887	73.060	321.002
Región de La Araucanía	5.494	6.691	87.966	27.403	2.297	36.611	166.462
Región de Los Ríos	3.758	4.494	33.263	10.201	739	15.556	68.011
Región de Los Lagos	5.697	7.433	74.188	25.330	1.794	29.566	144.008
Región de Aysén	853	908	7.042	1.748	110	1.963	12.624
Región de Magallanes y A. Chilena	642	557	6.402	2.979	296	2.384	13.260
Total Nacional	94.574	108.833	1.006.032	419.112	22.026	352.740	2.003.317

Tabla 20: Cobertura PAE 2010. Fuente: JUNAEB, 2010: 13.

Además de las Programa de Alimentación Escolar destinados a la educación pre-escolar, básica y media existe la Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES), que entrega alimentación a estudiantes que pertenezcan al I y II quintil de ingreso per cápita familia y que posean beneficios de arancel universitario como becas como Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca Puntaje Nacional, Beca de Pedagogía, Beca Nuevo Milenio, Fondo Solidario de Crédito Universitario, y Crédito con Aval del Estado, Beca Presidente de la Republica, Beca Indígena, Beca Integración Territorial.

Esta entrega se realiza por medio de una tarjeta electrónica destinada al canje de de 1300 pesos diarios en locales adheridos por 20 días al mes con un máximo de 10 meses al año, donde aproximadamente para el año 2010 existían total de 92.607 estudiantes nuevos y a 130.032 estudiantes renovantes con el beneficio BAES.

➤ Programa de Salud Escolar:

Este programa de la JUNAEB se crea en el año 1992 que busca entregar una atención integral en estudiantes más vulnerables para que enfermedades y patologías no vayan e menoscabo del aprendizaje y desarrollo cognitivo de estos, por lo tanto este programa opera “proporcionándoles atención médica especializada (Oftalmología, Otorrino y Columna), atención odontológica y atención psicosocial, orientada a promover, prevenir y resolver problemas de salud que afecten al rendimiento e inserción escolar favoreciendo su calidad de vida y su acceso equitativo al sistema educacional en igualdad de condiciones” (JUNAEB, 2010: 16).

La población a la que va destinada este programa son las y los estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que estén dentro del sistema de previsual FONASA y/o que estén dentro del programa Chile

Solidario. La atención médica comienza con las pesquisas que realizan tanto educadora de párvulos como profesores jefes de los estudiantes, donde se detectan posibles problemas para luego ser tratados por el programa por medio de atención de especialistas del área de la salud y el área psicosocial.

En el programa de Salud Escolar existen 4 componentes con sus áreas correspondientes, que se detallarán en el siguiente cuadro

PROGRAMA	COMPONENTE	ÁREAS
PROGRAMA SALUD ESCOLAR	Componente Servicios Médicos	Otorrino
		Oftalmología
		Traumatología
	Componentes servicios odontológicos	Salud Bucal
	Componente Psicosocial	Programa Habilidades Para la Vida (HPV)
	Componente Promoción de la Salud	Escuelas Saludables
	Componente campamentos recreativos escolares	Campamentos recreativos escolares
		Actividades Recreativo-Culturales
		Escuelas Abiertas
		Apoyo a las Zonas Afectadas
Proyecto Especial Arica		
	Después de Clases	

Tabla 18: Componentes y áreas del programa de Salud Escolar. Fuente: JUNAEB, 2010. Elaboración propia.

En el componente de Servicios Médicos existe la atención en especialidades médicas como las oftalmológicas, traumatología y otorrino, que como se mencionaban anteriormente comienzan con la pesquisa realizada por los educadores de los estudiantes con problemas médicos, que luego son revisados por un especialista y seleccionados para el tratamiento médico

especializado. Por ejemplo en el área oftalmológica se considera la entrega de lentes para los estudiantes como controles periódicos que van desde kínder hasta 4° medio. A continuación se presentará un cuadro con la cobertura de los servicios médicos a nivel nacional.

COBERTURA SERVICIOS MÉDICOS 2010			
Región	Otorrino	Oftalmológica	Traumatología
Región de Arica y Parinacota	283	3,355	254
Región de Tarapacá	521	3,940	318
Región de Antofagasta	1,049	4,827	630
Región de Atacama	226	2,116	216
Región de Coquimbo	1,180	4,818	776
Región de Valparaíso	2,563	9,103	647
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	1,183	6,950	423
Región del Maule	1,428	7,309	701
Región del Bío Bío	2,273	19,981	1,106
Región de La Araucanía	816	12,921	289
Región de Los Ríos	697	6,390	411
Región de los Lagos	1,007	10,310	193
Región de Aysén	646	2,075	327
Región de Magallanes y A. Chilena	242	1,586	214
Región Metropolitana	7,045	32,180	5,801
TOTAL	21,159	127,861	12,306
TOTAL DE ATENCIONES			161,326

Tabla 19: Cobertura de Servicios Médicos 2010. Fuente JUNAEB, 2010, 18

En cuanto al componente de Servicios Odontológicos este busca “mejorar la salud bucal de los niños más vulnerables del país, quienes, generalmente se ubican en comunas con poco o escaso acceso a la atención odontológica” (JUNAEB, 2010: 19). Este componente prioriza comunas con más daño odontológico y con alta pobreza, donde se atiende en clínicas dentales fijas y

móviles a niños desde pre-kinder a 8° básico. La cobertura del componente odontológico para el año 2010 se detalla a continuación.

COBERTURA SALUD BUCAL 2010	
Región	Salud Bucal
Región de Arica y Parinacota	456
Región de Tarapacá	1.737
Región de Antofagasta	1.042
Región de Atacama	1.234
Región de Coquimbo	7.794
Región de Valparaíso	19.962
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	57.031
Región del Maule	6.618
Región del Bío Bío	10.170
Región de La Araucanía	11.923
Región de Los Ríos	4.802
Región de los Lagos	7.347
Región de Aysén	18.268
Región de Magallanes y A. Chilena	1.244
Región Metropolitana	1.196
TOTAL	150.824

Tabla 20: Cobertura Salud Bucal 2010. Fuente: JUNAEB, 2010: 21.

En el componente Psicosocial se trabaja con el Programa Habilidades para la Vida (PHV) que “es un modelo de intervención psicosocial que promueve estrategias de auto cuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes subsistemas de la comunidad escolar; incorpora acciones de detección y prevención del riesgo” (JUNAEB, 2010: 21) donde se trabaja con niños y niñas de 1° y 2° de nivel de transición de educación parvularia y con el primer ciclo de educación básica que sean de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados con alta vulnerabilidad económica y

social. Para el año 2010 se trabajaron 140 proyectos en las 15 regiones del país, donde se intervinieron 138 comunas donde directamente participaron: 248.851 niños(as), 199.080 padres y 12.778 profesores, dando un total de 460.709 participantes de este componente.

Respecto al componente de Promoción de Salud, este trabaja por medio del programa Escuelas Saludables que “busca aportar promocional y preventivamente, al problema de sobrepeso y obesidad de nuestro país, así como también a mejorar la convivencia escolar y seguir educando en los condicionantes de salud asociados al programa” (JUNAEB: 2010).

En el componente de Campamentos Recreativos para Escolares nace en 1991 como “una instancia o servicio asistencial que permitía el acceso a vacaciones de este segmento de la población en desventaja social”.

Este componente cuenta con programas como Campamentos Recreativos Escolares para niños entre 8 a 19 años de edad que se realiza por 6 a 8 días en el verano. También está la modalidad de Actividades Recreativo-culturales para permitir el acceso a la cultura de los estudiantes, para el año 2010 solo se implementó en la región de Coquimbo.

Otra de las modalidades son las Escuelas Abierta que busca reforzar el Programa de Alimentación Escolar en el periodo de vacaciones entregando actividades recreativas a los niños y niñas. Por otra parte está el programa de Apoyo a las Zonas Afectadas, que se focaliza en las escuelas de la zona afectada por el terremoto del 27 de febrero del año 2010, que “objetivo fue brindar soporte, protección y cuidado de los usuarios/as de las zonas afectadas, promoviendo el refuerzo de hábitos de estudio, adhesión al proceso enseñanza-aprendizaje, vínculo familia-escuela, tranquilidad a las familias para enfocarse en actividades de recuperación” (JUNAEB, 2010: 26).

Otro de los programas del componente es Proyecto especial de Arica que busca “contribuir a la calidad de una educación integral, mediante la instalación y fortalecimiento de espacios recreativos que promuevan la satisfacción de necesidades de descanso, diversión y desarrollo, durante el periodo de vacaciones, dirigido a niños(as) y jóvenes de zonas contaminadas con polimetales de la comuna de Arica” (JUNAEB, 2010: 26). Por último está el programa después de Clases que entrega talleres extraescolares y tutorías individuales en establecimientos educacionales a cursos entre ° y 8° básico.

A continuación se presentará una tabla con la cobertura de los componentes Psicosocial, Promoción de la Salud y Campamentos Recreativos Escolares para el año 2010.

COBERTURA PSICOSOCIAL, PROMOCIÓN DE LA SALUD Y CAMPAMENTOS RECREATIVOS ESCOLARES 2010			
Región	HPV	Escuela Saludable	Campamentos Recreativos
Región de Arica y Parinacota	4.926	87	272
Región de Tarapacá	5.559	1.310	197
Región de Antofagasta	7.009	21.905	0
Región de Atacama	5.792	4.280	471
Región de Coquimbo	5.138	10.000	624
Región de Valparaíso	29.865	2.018	5.319
Región Metropolitana	98.186	5.288	4.515
Región Del Libertador Bernardo O’Higgins	19.459	910	1.410
Región del Maule	17.179	1.134	594
Región del Bío Bío	34.075	3.747	2.716
Región de La Araucanía	11.056	3.689	1.832
Región de Los Ríos	10.917	1.339	482
Región de los Lagos	4.304	2.020	1.316
Región de Aysén	841	158	67

Región de Magallanes y A. Chilena	6.693	1.111	80
TOTAL	260.999	58.996	19.895

Tabla 21: Cobertura Psicosocial, Promoción de la Salud y Campamentos Recreativos Escolares 2010.
Fuente: JUNAEB, 2010: 22.

➤ Programa de becas y asistencia estudiantil:

El programa de becas y asistencia estudiantil “está constituido por el conjunto de becas (subsidijs para gastos de mantención y PSU), materiales escolares (útiles y TNE) y programas de residencia que tienen como objetivo principal apoyar la permanencia en el sistema educacional de estudiantes vulnerables de educación pre-básica, básica y media de establecimientos del sistema subvencionado y estudiantes vulnerables de educación superior” (JUNAEB, 2012c: 2). Esta línea programática cuenta con 4 áreas, los cuales se mostrarán a continuación.

PROGRAMA	ÁREAS	BENEFICIOS
PROGRAMA DE BECAS Y ASISTENCIA ESTUDIANTIL	Área de Residencias Estudiantiles	Beca Pensión de Alimentación
		Beca de Residencia Familiar Estudiantil
		Hogares JUNAEB
		Hogares insulares
		Beca residencia indígena
		Hogares Indígenas
	Área de becas	Beca indígena
		Beca de Apoyo a la Retención Escolar
		Beca Prueba de Selección Universitaria
		Beca Presidente de la República
		Beca de Integración Territorial
		Beca Chaitén
		Beca de Mantención para la Educación Superior
		Beca de práctica técnico profesional

		Beca emergencia zona de catástrofe
	Área de materiales escolares	Programa especial de útiles escolares
	Área de transporte	Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE)
	Área Tecnología	Yo elijo mi pc

Tabla 22: áreas y beneficios del programa de becas y asistencia estudiantil JUNAEB. Fuente: JUNAEB, 2010. Elaboración propia.

Como se muestra en la tabla anterior el programa de becas y asistencia estudiantil se organiza por medio de áreas donde se entregan beneficios como becas, ayudas estudiantiles, útiles escolares entre otros.

En el área de residencias estudiantiles se encuentran las becas de Beca Pensión de Alimentación, Beca de Residencia Familiar Estudiantil, Hogares JUNAEB, Hogares insulares, Beca residencia indígena, Hogares Indígenas. Estas becas apuntan a entregar ayudas a estudiantes de educación básica desde 7° y/o a estudiantes de educación media y/o a estudiantes de educación superior, entregando beneficios de hogares estudiantiles y alimentación a los estudiantes más vulnerables de país para que estos no deserten en sus estudios producto de la accesibilidad al sistema educacional.

A continuación se presentará una tabla con el número de beneficios de las becas de pensión de alimentación, residencia familiar estudiantil, hogares JUNAEB y residencias insulares del año 2010.

COBERTURA BECAS PENSIÓN DE ALIMENTACIÓN, RESIDENCIA FAMILIAR ESTUDIANTIL, HOGARES JUNAEB Y HOGARES INSULARES 2010				
Región	pensión de alimentación	Residencia familiar estudiantil	Hogares JUNAEB	Hogares insulares
Región de Arica y Parinacota	0	208	0	0
Región de Tarapacá	0	169	28	0

Región de Antofagasta	0	96	0	0
Región de Atacama	0	186	14	0
Región de Coquimbo	97	525	673	0
Región de Valparaíso	149	594	50	51
Región Metropolitana	21	181	0	0
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	510	398	98	0
Región del Maule	535	817	130	0
Región del Bío Bío	581	1.747	0	0
Región de La Araucanía	0	1.065	200	0
Región de Los Ríos	0	265	0	0
Región de los Lagos	358	1.135	0	0
Región de Aysén	0	369	0	0
Región de Magallanes y A. Chilena	0	112	0	0
TOTAL	2.251	7.867	1.193	51

Tabla 23: Cobertura Becas Pensión De Alimentación, Residencia Familiar Estudiantil, Hogares JUNAEB y Hogares Insulares 2010. Fuente: JUNAEB 2010: 28.

También en área de becas se entregan ayudas económicas para la mantención como lo son Beca indígena, Beca de Apoyo a la Retención Escolar, Beca Prueba de Selección Universitaria, Beca Presidente de la República, Beca de Integración Territorial, Beca Chaitén, Beca de Mantención para la Educación Superior, Beca de práctica técnico profesional Beca emergencia zona de catástrofe. Por ejemplo la Beca presidente de la republica entrega un beneficio económico de libre disposición que tiene como beneficiarios a estudiantes con un alto rendimiento académico y que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

También se encuentra la beca de Apoyo a la Retención Escolar, que es un beneficio económico de libre disposición que se entrega en 4 cuotas, que se entrega a estudiantes de educación media con altos índices de vulnerabilidad

socioeconómica para que estos cumplan los 12 años de escolaridad y no abandonen sus estudios.

De esta forma estas becas apuntan a disminuir la inequidad en el sistema de educación y a aumentar las posibilidades de educación en el sistema formal de estudiantes en vulnerabilidad social y económica y que estos no deserten por cuestiones económicas, de accesibilidad y alimentación.

A continuación se presentará una tabla con la cobertura de las becas PSU, Beca Práctica Técnico Profesional, Beca Indígena, Beca de apoyo a la retención escolar, Beca presidente de la República, Beca de integración territorial.

**COBERTURA BECAS PSU, PRACTICA TÉCNICO PROFESIONAL, INDÍGENA, DE APOYO A LA RETENCION PROFESIONAL,
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA E INTEGRACION TERRITORIAL 2010**

Región	Beca PSU	Beca Práctica Técnico Profesional	Beca indígena			Beca de Apoyo a la Retención Escolar	Beca Presidente de la República		Beca de Integración Territorial	
			básica	media	superior		media	superior	media	superior
de Arica y Parinacota	2.579	826	1.031	923	513	224	826	616	0	0
de Tarapacá	3.319	1.103	1.003	808	353	344	439	285	0	0
de Antofagasta	5.171	1.696	641	510	230	578	753	445	0	0
de Atacama	3.153	940	351	395	174	553	828	696	0	0
de Coquimbo	8.670	2.072	262	411	180	492	1.427	1.107	0	0
de Valparaíso	21.836	5.391	606	651	337	1.613	2.353	1.971	8	120
Metropolitana	75.428	21.770	2.899	479	220	5.373	6.199	4.321	0	0
Del Libertador Bernardo O'Higgins	10.305	2.722	424	699	275	1.510	1.520	1.274	0	0
del Maule	11.226	4.481	543	1.749	715	1.394	1.980	1.346	0	0
del Bío Bío	23.930	7.336	1.959	5.186	2.004	3.437	4.604	4.310	0	0
de La Araucanía	11.110	4.728	5.979	2.240	764	2.020	1.914	1.481	0	0
de Los Ríos	4.173	1.544	1.203	481	165	541	873	552	0	0
de los Lagos	7.843	3.170	2.572	571	263	1.220	1.112	679	4	139
de Aysén	1.184	212	631	3.018	1.575	112	312	107	0	1.502
de Magallanes y A. Chilena	1.585	511	608	1.103	454	158	350	354	1	226
TOTAL	191.512	58.502	20.712	19.224	8.222	19.569	25.490	19.544	13	1.987

Tabla 24: Cobertura becas. Fuente: JUNAEB, 2010: 32.

En el área de materiales escolares se encuentra el programa especial de útiles escolares, el que tiene por objetivo “la entrega de un set anual de útiles, a principios del año escolar, a los y las estudiantes más vulnerables de escuelas y liceos municipalizados y subvencionados del país. Este programa contribuye a la permanencia en el sistema escolar de estudiantes, ayudando a reducir el costo asociado a la adquisición de los artículos escolares básicos” (JUNAEB, 2010: 44). La cobertura de este programa para el año 2010 fue la siguiente:

COBERTURA PROGRAMA ÚTILES ESCOLARES 2010						
Región	Prebásica	Primer ciclo	Segundo ciclo	Enseñanza media	Adultos	Total regional
Región de Arica y Parinacota	2.532	6.896	6.371	5.398	252	21.449
Región de Tarapacá	2.592	8.847	8.486	5.803	368	26.096
Región de Antofagasta	5.448	11.054	11.561	8.298	558	36.919
Región de Atacama	3.180	9.887	9.554	8.257	495	31.373
Región de Coquimbo	5.460	19.146	18.863	14.791	702	58.962
Región de Valparaíso	14.508	40.236	40.164	31.340	3.118	129.366
Región Metropolitana	60.684	144.077	145.005	104.643	5.397	459.806
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	8.676	24.073	22.941	15.351	762	71.803
Región del Maule	9.060	31.921	30.531	23.124	1.715	96.351
Región del Bío Bío	19.572	62.472	59.507	48.142	3.500	193.193
Región de La Araucanía	9.132	32.525	33.975	28.359	2.086	106.077
Región de Los Ríos	8.268	28.316	28.109	21.107	1.478	87.278
Región de los Lagos	3.744	12.406	12.256	9.786	867	39.059
Región de Aysén	1.236	3.670	3.489	2.451	127	10.973
Región de Magallanes y A. Chilena	1.740	2.660	2.719	1.965	406	9.490

En el área de transporte se encuentra la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE), esta es una tarjeta que acredita la calidad de estudiante ya sea para enseñanza básica, media o superior, lo que hace posible la gratuidad o rebaja en la tarifa del pasaje en la locomoción colectiva a lo largo del país.

A continuación se muestra una tabla con los beneficiarios de la TNE desde el 2008 al 2010.

BENEFICIARIOS TNE 2008-2010		
Año	Total beneficiarios	Establecimientos e instituciones
2008	2.478.614	9.831
2009	2.596.446	9.846
2010	2.530.334	9.936

Tabla 25: Beneficiarios TNE 2008-2010. Fuente: JUNAEB, 2010: 48.

Respecto al área Tecnología, este posee el programa Yo elijo mi pc. Este beneficio destinado a estudiantes de 7° básico busca “aumentar los niveles de equidad, disminuir la brecha digital, potenciar las habilidades de comunicación y de uso de la tecnología y favorecer a niños en condición de vulnerabilidad que se destacan por sus altas calificaciones escolares”. La selección de los beneficiarios se realiza considerando al 40% de estudiantes mal vulnerables que posean buenas calificaciones en 4°, 5° y 6° básico. Este programa comienza el 2009, por lo que su implementación es nueva.

La cobertura del programa dentro del 2009 y 2010 es la siguiente:

COBERTURA PROGRAMA YO ELIGO MI PC 2009 - 2010		
Región	2009	2010
Región de Arica y Parinacota	550	1.039
Región de Tarapacá	662	1.168
Región de Antofagasta	900	1.875
Región de Atacama	670	1.226
Región de Coquimbo	1.784	3.225
Región de Valparaíso	2.863	5.987
Región Metropolitana	7.133	16.586
Región Del Libertador Bernardo O'Higgins	1.687	3.676

Región del Maule	2.495	4.641
Región del Bío Bío	5.449	9.612
Región de La Araucanía	2.627	4.597
Región de Los Ríos	1.751	3.580
Región de los Lagos	1.007	1.856
Región de Aysén	194	428
Región de Magallanes y A. Chilena	227	482
TOTAL	29.999	59.978

Tabla 26: Cobertura programa Yo elijo mi pc 2009-2010. Fuente: JUNAEB, 2010: 11.

2.3.3 Organización interna de JUNAEB.

Como se mencionó anteriormente, la JUNAEB depende el Ministerio de Educación para su funcionamiento, pero en cuanto a su organiza interna, la JUNAEB se estructura en base a unidades y departamentos que poseen áreas de acción. A continuación se presenta el Organigrama Funcional de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas aprobada el año 2012.

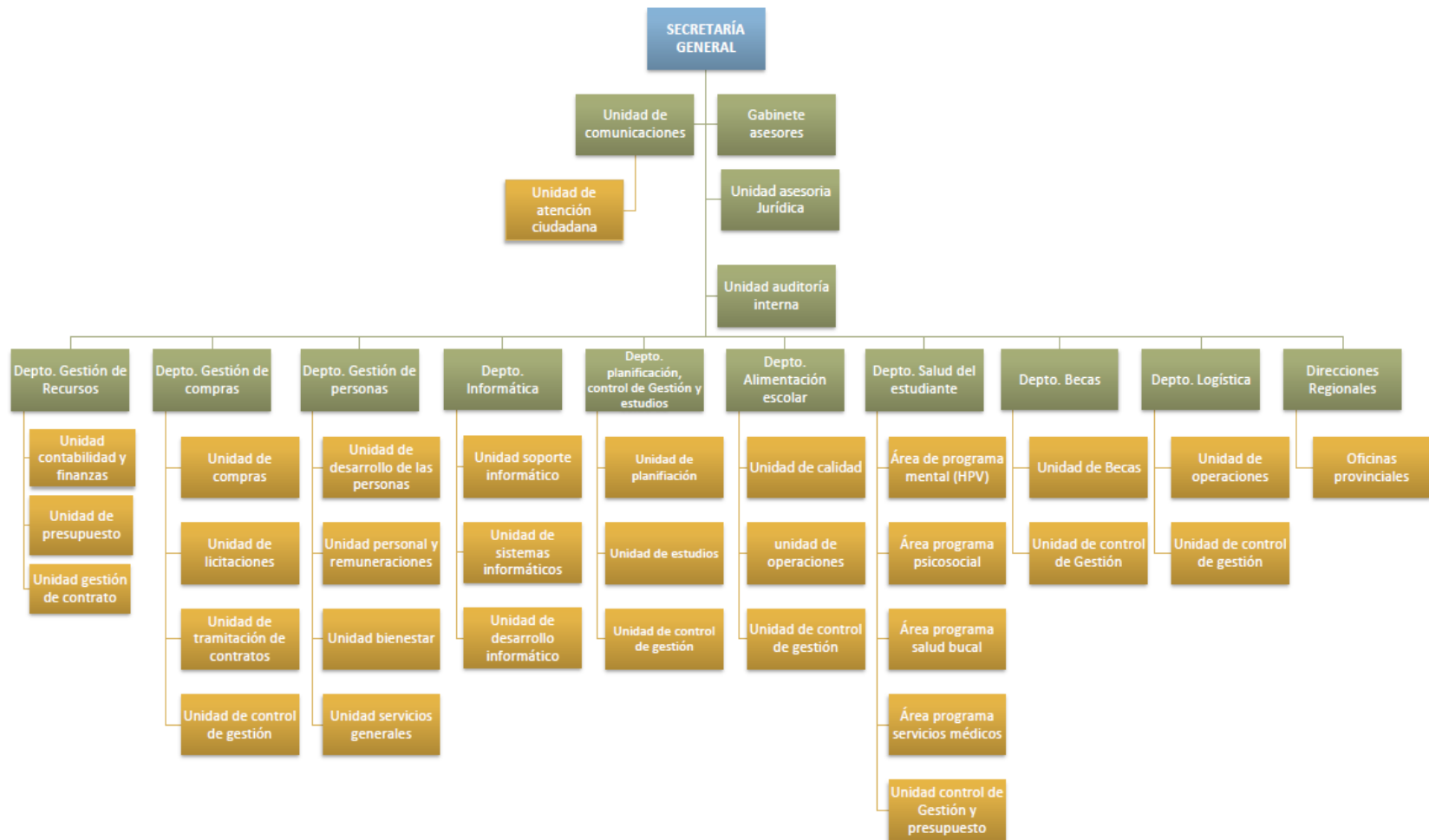


Ilustración 1: Organigrama funcional JUNAEB 2012. Fuente: JUNAEB, 2012e: 3.

Además del nivel central de la institución que tiene 15 departamentos y unidades, se cuenta con una división de sus funciones a nivel regional en el ámbito de sus productos estratégicos y en cuanto a labores de apoyo. El nivel regional cuenta con 15 Direcciones Regionales.

Las Direcciones Regionales “están a cargo de garantizar la correcta implementación y ejecución de los programas sociales de alimentación, salud, becas, principalmente, de acuerdo a las políticas y lineamientos estratégicos institucionales, asegurando la entrega de beneficios con oportunidad y calidad a la comunidad escolar vulnerable” (Ferreiro, 2010: 16). Las direcciones regionales cumplen un papel fundamental en descentralizar las estrategias y programas; cumplen también funciones de dirigencia, supervisión, coordinación de los planes y programas de la JUNAEB; realizan además propuestas al nivel central de la JUNAEB sobre iniciativas a nivel regional, contingencias o necesidades locales, entre otras funciones.

A) Departamento de Becas.

El departamento de Becas es una unidad interna de la JUNAEB, que está a cargo de “coordinar, monitorear, difundir y evaluar la implementación de los Programas de Becas que el Estado entrega a través de la JUNAEB” (Ferreiro, 2010: 17) y que además posee 2 unidades: Unidad de Becas y Unidades de Control de Gestión.

Entre las facultades, funciones y atribuciones que posee el departamento de becas y sus unidades están:

- Contribuir a que los estudiantes completen su ciclo educacional administrando el conjunto de programas de becas, residencia estudiantil

y programas actuales y emergentes que la institución entrega a estudiantes de los niveles de educación básica, media y superior con alguna necesidad de apoyo. Lo anterior a través del cumplimiento de coberturas programadas y estándares de calidad definidos para cada uno de sus programas/becas.

- Coordinar, monitorear, difundir y evaluar la implementación de los Programas de Becas que el Estado entrega a través de la JUNAEB.
- Asegurar que las becas otorgadas por la JUNAEB cumplan con las coberturas programadas para cada uno de los programas.
- Velar para que las becas se entreguen en la oportunidad dispuesta para cada uno de los programas que realiza la JUNAEB.
- Coordinarse con entidades públicas y privadas para potenciar, incrementar y fortalecer la red de prestadores sociales.
- Coordinar los procesos de difusión, postulación y selección de los beneficiarios.
- Monitorear el cumplimiento de las políticas, objetivos de corto, mediano y largo plazo que el Estado ha tenido en cuenta para el otorgamiento de las becas que entrega la JUNAEB (JUNAEB, 2012d: 1).

B) Programa Beca Indígena.

Dentro del Programa de Becas y Asistencia Estudiantil de la JUNAEB, que opera a través del Departamento de Becas de esta institución se encuentra el *Programa de Becas Indígenas*, que cuenta con 3 componentes:

- Beca Indígena.
- Residencia Indígena.
- Hogares Indígenas.

La Beca Indígena es un beneficio económico de libre disposición entregados por el Estado a niños, niñas y jóvenes de ascendencia indígena, destinadas a estudiantes desde 5° básico, educación media y educación superior hasta 24 años, donde para obtenerla se exige poseer la acreditación de condición indígena de acuerdo a la Ley 19.523, poseer una situación socioeconómica deficiente y tener un promedio de calificaciones de 5,0 para la educación básica y de 4,5 para la educación media y superior.

En cuanto a la beca de Residencia Indígena consiste en un aporte económico para apoyar a estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica que no cuentan con la posibilidad de costearla estadia en su ciudad de estudios, donde con el aporte monetario el estudiante puede arrendar una pieza, pensión o vivienda en la ciudad donde cursa estudios superiores. Esta beca tiene por objetivo “contribuir a la permanencia de los/as estudiantes indígenas en las Instituciones de Educación superior, desarrollando como ejes orientadores del programa a) garantizar la igualdad de oportunidades, ingreso, permanencia y egreso del sistema educacional y c) aportar al mejoramiento integral de la calidad de vida generando iniciativas de apoyo a estudiantes” (JUNAEB, 2009: 5). El aporte en dinero se entrega de manera diferenciada en las distintas regiones del país, como se muestra en la siguiente tabla:

MONTOS BECA RESIDENCIA INDÍGENA		
Región	Cuota Mensual	Monto Anual
Tarapacá	\$92.000	920.000
Antofagasta	\$92.000	\$920.000
Bío Bío	\$92.000	\$920.000
Araucanía	\$92.000	\$920.000
Los Lagos	\$92.000	\$920.000
Magallanes y Antártica Chilena	\$126.840	\$1.268.400
Los Ríos	\$92.000	\$920.000
Arica y Parinacota	\$92.000	\$920.000

Ilustración 2: Montos beca Residencia Indígena. Fuente: JUNAEB, 2012f: 6

La beca Hogares Indígenas está destinada para estudiantes indígenas que posean una situación socioeconómica deficiente que estén realizando estudios superiores en una institución reconocida por el Ministerio de educación y que estos estudios sean fuera de su ciudad de origen, por lo que el estudiante puede postular a uno de los 13 hogares Indígenas que administra JUNAEB y que se encuentran en Santiago o (2) Concepción (3), Cañete (1), Los Ángeles (1), Temuco (4), Padre las Casas(1) y Valdivia (1) Cabe señalar que además de los requisitos señalados cada hogar cuenta con su normativa propia y con sus requisitos de postulación a los hogares.

C) Marco Normativo Beca Indígena.

El programa de becas indígenas se implementa en el año 1991 bajo la entrada en vigencia de la Ley Indígena N° 19.253, la que normativiza la educación indígena, donde existe un artículo que estipula recursos especiales destinados a la educación de los pueblos originarios, señalando “La ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de Becas Indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación” (JUNAEB, 2011a: 4).

En la actualidad el programa de becas indígenas esta normado por el “Decreto Supremo del Ministerio de Educación N° 126 del 13 de junio de 2005, cuyo artículo 1° señala: “El programa becas Indígenas contemplará: Becas Indígenas de Educación Básica, de Educación Media y de Educación Superior”” (JUNAEB, 2011a: 4). Además se establece que le corresponderá a JUNAEB las funciones de administración, distribución y supervisión de este programa de becas.

También es importante señalar que, de acuerdo con la Ley Indígena N° 19.253, se instituye que “El Estado reconoce como principales etnias de Chile la: Mapuche; Aymara, Rapa Nui o Pascuense, de las Comunidades Atacameñas,

Quechuas, Diaguitas y Collas del Norte del país, a las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes” (JUNAEB, 2011a: 4), siendo estas etnias y comunidades indígenas las que pueden optar al beneficio de becas indígenas del gobierno de Chile.

D) Historia de la Beca Indígena.

Para comprender el proceso de las becas indígenas en Chile, es necesario entender el proceso histórico que llevo a formular una política indigenista, que tomaba en cuenta la educación de los pueblos originarios en el país.

Desde que el Estado cambio de su forma Oligárquica a un Estado de compromiso se cambio la mirada que se tenía de la educación, cambiando el rol que tenia la educación, entendiéndosela como un mecanismo de integración que generaría las condiciones para un proyecto de desarrollo del país. Dentro de este marco de Estado se instituye la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el año 1920; establecimiento de la obligatoriedad hasta los 15 años en 1927; Reforma Educacional de 1945; Reforma educacional de 1965 que masifico la educación y la obligatoriedad del nivel de educación básica (Abarca, Zapata, 2007).

Sin embargo, a pesar de que se había avanzado en temática educacional, cobertura, años de escolaridad, etc., la población indígena fue la última en integrarse debido a dificultades para cumplir con la obligatoriedad del sistema educacional en las zonas rurales del país.

En el año 1966 aparece la primera organización de estudiantes universitarios indígenas, llamada Federación Universitaria Indígena, Federación que estaba “integrada por estudiantes mapuche de las universidades de Chile, Técnica del Estado y de Chile sede Temuco, cuyas demandas eran el establecimiento de un hogar estudiantil en esta ciudad, el acceso a becas y el mejoramiento de las

oportunidades laborales para los egresados” (Foerster y Montecino en Abarca y Zapata, 2007: 64).

En los años 90’ la relación de los pueblos originarios con el Estado chileno cambia debido al retorno a la democracia, donde en el año 1991 entra en vigencia la Ley Indígena N° 19.253, que regula, entre otras cosas, la educación para los pueblos originarios del país, donde se enmarcan los Programa de Becas Indígenas. Esta ley tiene el objetivo de avanzar en temática de equidad e igualdad de oportunidades. Con esta ley surgen políticas ligadas tierras, créditos, y como se nombro, a la educación.

Como señala Abarca y Zapata “el actual Programa es el que más recursos ha destinado a este objetivo en la historia del país y también el único que posee cobertura nacional, considerando como beneficiarios a estudiantes pertenecientes a todos los grupos indígenas que reconoce la Ley 19.253” (2007: 66). Además de esto, el programa de becas indígenas ha aumentado su cobertura a lo largo de los años, donde en la educación superior se concentra la mayor cantidad de recursos destinado a este programa de becas.

Sin embargo, a pesar de haber crecido en su cobertura, existen demandas que nacen desde los mismos pueblos que apuntan a reconocer y establecer en la educación y en las ayudas estudiantiles la especificidad de la cultura de los pueblos originarios, donde “los becarios piden dar un contenido específico que permita diferenciar esta beca de otras que también están destinadas a los sectores más pobres” (Abarca y Zapata, 2007: 66).

E) Beca Indígena hoy: Procedimientos.

Como se ha mencionado anteriormente, las becas indígenas están gestionadas y administradas por el Departamento Nacional de Becas, dentro de otras becas más que están al alero de la JUNEEB. A continuación se señalarán características de focalización, procedimientos y asignación de beneficios de la Beca Indígena, que es sobre la cual se focalizará esta caracterización.

La Beca Indígena corresponde a la entrega de un beneficio monetario de libre disposición a estudiantes de ascendencia indígena de educación básica, media y superior. Los montos entregados se presentarán a continuación:

MONTOS BECA INDÍGENA 2012		
Nivel educacional	Monto anual	Distribución en cuotas mensuales.
Educación Básica	93.500	2 Cuotas de \$ 46.750
Educación Media	193.000	2 Cuotas de \$ 96.500
Educación superior	607.000	10 Cuotas de \$ 60.700

Tabla 27: Montos Beca Indígena 2011a. Fuente: JUNAEB, 2012, 5.

En cuanto al proceso de selección de beneficiarios de la Beca Indígena existen metodologías, encargados, priorizaciones de población, entre otras cosas que determinan la selección final de los beneficiarios. A continuación se tratarán estos elementos:

➤ Responsables del proceso.

Para que el proceso del otorgamiento de la beca a los beneficiarios, JUNAEB a determinado establecer responsables a nivel nacional, regional y comunal,

designando responsabilidades y atribuciones a estos responsables y de esta forma, cumplir con el marco regulatorio de este beneficio estudiantil.

A continuación se presentarán diagramas que muestran los encargados y colaboradores dentro del proceso de la Beca Indígena. Cabe señalar que tanto los encargados y colaboradores poseen funciones y cumplen roles y responsabilidades distintas dentro del proceso.



Ilustración 3: Responsables proceso Beca Indígena. Fuente: JUNAEB, 2012b. Elaboración propia.



Ilustración 4: Red colaboradora beca Indígena. Fuente: JUNAEB, 2012b. Elaboración propia.

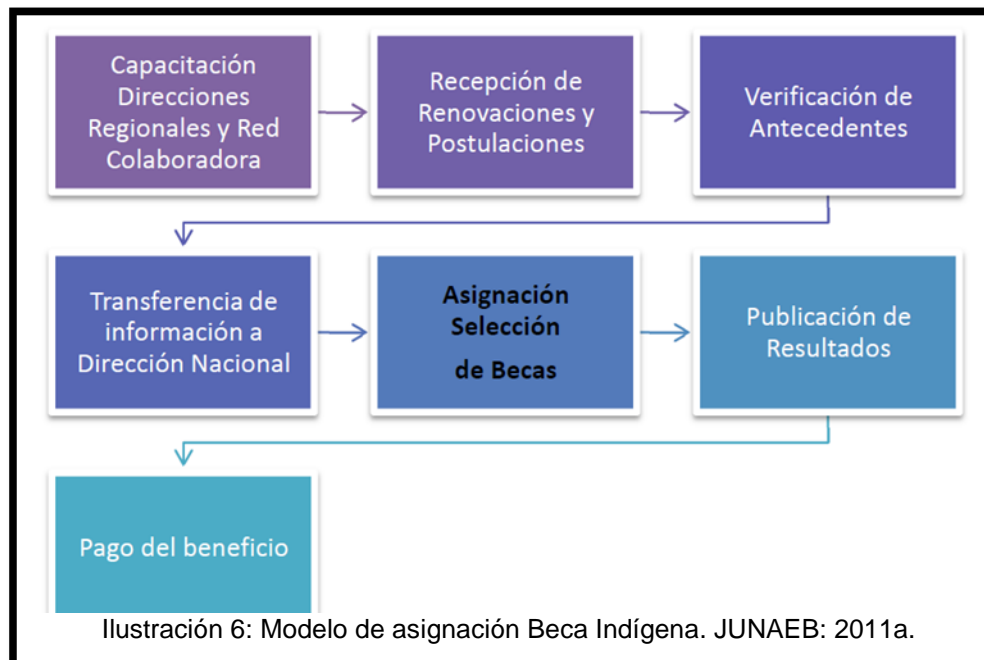
Junto a los responsables y colaboradores del proceso que implica la beca, desde el 2005 el Ministerio de Educación estableció la conformación de la comisión Nacional y Regional, a la cual se le establecieron funciones y responsabilidades.



Ilustración 5: Instancias específicas de la Beca Indígena. Fuente: JUNAEB, 2012b. Elaboración propia.

➤ **Modelo de asignación de becas.**

La forma en que se seleccionan a los estudiantes beneficiarios en por medio de un proceso secuencial que contempla una serie de fases lineales y articuladas, con plazos estipulados y bajo una normativa vigente que rige el proceso. Este proceso es el siguiente.



➤ **Requisitos de postulación.**

Los requisitos de postulación que se estipulan para la Beca Indígena son distintos para los estudiantes de educación básica, media y de educación superior, como se muestra a continuación.

REQUISITOS DE POSTULACION PARA BECA INDÍGENA	
Educación básica y media	Ser de origen indígena, Según la Ley Indígena N° 19.253. La certificación de esta calidad será otorgada por CONADI.
	Cursar desde el segundo ciclo de Enseñanza Básica (5° básico)
	Tener como mínimo una nota promedio de 5.0 (cinco punto cero) en los niveles de educación básica y media.
	Acreditar documentalmente una situación socioeconómica deficiente que justifique la necesidad del beneficio (Ingreso per cápita no debe superar los \$97.085).
	Deberán postular nuevamente aquellos estudiantes que habiendo sido becados anteriormente, cambien de nivel educacional (Ej. Egresados de Enseñanza Básica, egresados de Educación Media).
	Exclusiones: Se excluye de postular a la Beca Indígena a estudiantes extranjeros
Educación superior	Ser de origen indígena, según la Ley Indígena N° 19.253. La certificación de esta calidad será otorgada por CONADI.
	Tener como mínimo nota promedio de 5.0 egresado de E.M y nota 4.5 en E.S.
	Acreditar documentalmente una situación socioeconómica deficiente que justifique la necesidad del beneficio. El Ingreso per cápita no debe superar los \$151.627
	Cursar estudios en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades reconocidas por el Ministerio de Educación, también, de Centros Formadores de Personal de las F.F.A.A. y Seguridad.
	Proseguir carreras que tengan a lo menos dos años de duración, reconocidas por el Ministerio de Educación
	Exclusiones: Se excluye de postular a la Beca Indígena a estudiantes extranjeros

Tabla 28: Requisitos de postulación para beca indígena. Fuente: JUNAEB: 2011a.

Cabe señalar que los estudiantes que adjudicaron la beca durante un año, deben realizar el proceso de renovación del beneficio durante sus años de estudio siguiente, donde se deben de mantener las características señaladas como requisitos del cuadro anterior. En caso de que la beca no sea otorgada

por no cumplir con los requisitos anteriores, ya sea por bajo nivel de desempeño académico, aumento del quintil de ingreso, u otras, existe derecho a apelación del beneficio, considerándose la realización de solo una apelación, donde las direcciones regionales poseen la facultad de mantener el beneficio a un estudiante que no cumpla con todos los requisitos para la renovación de la beca.

En el caso de los estudiantes de educación superior, el proceso de renovación del beneficio se realiza durante el 2° semestre académico. Además los estudiantes de educación superior pueden pedir reactivación de la beca en caso suspensión de estudios regulares y por lo tanto del beneficio. También se puede solicitar la renovación de la beca en caso de cambio de carrera o de institución de educación superior. En el caso de las carreras técnico profesionales, los estudiantes pueden solicitar la continuidad del beneficio por un plazo de dos años máximo para quienes terminando su carrera técnica deseen seguir un semestre o año con una carrera profesional que sea continuación de su carrera técnica.

➤ **Focalización de la población beneficiada.**

Para la asignación de las becas existe priorización de los beneficiarios de acuerdo a criterios establecidos. Dentro de estos criterios de focalización se encuentran:

- Focalización territorial: para este tipo de focalización se toma en cuenta la población indígena por región, además de los quintiles de ingreso de acuerdo a la población nacional y regional.
- Focalización de la población objetivo: de acuerdo a los nuevos cupos asignado por regiones y de acuerdo a la focalización territorial, se

prioriza población de acuerdo a su condición socioeconómica y académica.

- Focalización orientada a grupos específicos: este tipo de focalización se preocupa de priorizar grupos como por ejemplo estudiantes con discapacidad, estudiantes madres o embarazadas adolescentes, con la restricción de que el total de cupos no podrá exceder el 1% del total d becas otorgadas en la región. El otro tipo de focalización es para ingresos especiales que corresponden a estudiantes os pueblos Yagan y Kawashkar y a estudiantes de Educación Superior que cursen la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe, donde se asignan criterios de asignación de presupuesto para estos casos.

➤ **Acreditación de la ascendencia indígena.**

Como se muestra en el apartado de requisitos de la beca, una de las exigencias es la acreditación de la ascendencia indígena por los postulantes, este proceso debe ser realizado en Corporación (CONADI), institución que entregará un certificado original que acredite la calidad de indígena en base a un marco regulatorio determinado, donde para efectos de la postulación se certifica por medio de:

1. Certificado de calidad indígena emitido por CONADI (conforme a lo estipulado en la Ley N°19.253);
2. Cédula de identidad, de ser público y notorio uno o los dos apellidos; (JUNAEB, 2012b: 15).

➤ **Asignación de beneficios.**

La asignación del beneficio se realiza por medio de las Direcciones regionales, donde el Departamento de Becas de la Dirección Nacional entregará a las Direcciones Regionales la documentación de los estudiantes postulantes que reúnan toda la documentación requerida. Posteriormente cada Director Regional otorgará el beneficio pro medio de una resolución exenta.

➤ **Complementariedad de la beca.**

De acuerdo a lo establecido por JUNAEB y el Ministerio de educación, la beca indígena puede complementarse con otras becas otorgados por el Estado, entre las becas complementarias al beneficio se encuentran:

BECA	COMPATIBILIDAD
BECA JUNAEB PARA LA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERITARIA	Es compatible el beneficio con Beca Indígena para aquellos becados que durante el año 2012 se encuentren cursando 4º año de Enseñanza Media en Establecimientos Municipalizados o Particular Subvencionado, siempre y cuando se inscriban a la Beca JUNAEB para la PSU en los plazos indicados para el proceso
BONIFICACION PRÁCTICA TÉCNICO PROFESIONAL	Es compatible el beneficio con Beca Indígena a aquellos becados que se encuentren matriculados en Establecimientos Educativos Técnico Profesional, efectuando la práctica en el año 2011 y/o 2012, siempre y cuando postulen a la Beca Práctica Técnico Profesional.
PROGRAMA DE RESIDENCIAS ESTUDIANTILES	Las Becas de Mantención serán compatibles con: Programa de Residencia Familiar Estudiantil, Beca Pensión Alimentación, Beca Hogares Insulares, Beca Hogares JUNAEB, Beca Residencia Indígena y Hogares Indígenas

Tabla 29: Compatibilidad de beca Indígena con otros beneficios.

Fuente: JUNAEB, 2012b: 17.

➤ **Incompatibilidad de la beca.**

De acuerdo al manual d procedimientos de la Beca Indígena 2012, “el Decreto N°126, de fecha 13 de junio del año 2005, establece que la beca indígena es incompatible con la Beca Presidente de la Republica (BPR), y con la Beca Primera Dama (Beca Integración Territorial), y con aquellas becas que su normativa y procedimientos establezca incompatibilidad con la presente Beca Indígena” (JUNAEB, 2012b: 17).

IV METODOLOGIA

El marco metodológico de este trabajo toma como fundamento “el modelo de gestión actual en política pública apuesta una forma de trabajo intersectorial y encadena un circuito de trabajo a nivel nacional, regional y comunal que da vida y plataforma a las metas finales que son el soporte de la red de protección social como prácticas cotidianas de gestión con instituciones tanto del sector público como privado” (MIDEPLAN, 2010)².

De esta manera se aprecia la fuerte presencia de trabajo en red, que es a su vez un componente esencial del capital social. El aporte de esta propuesta tiene relación con abordar los ámbitos de confianza, reciprocidad y cooperación que también son constitutivos de capital social y que no son visualizados formalmente en el modelo de gestión del CHCC, y que interactúan sinérgicamente con la red.

Para ello se tomará el enfoque de Gerencia Social, colocando atención en la gestión de las organizaciones en función de los aportes entregados por el modelo interactivo e iterativo de formación de políticas públicas. Comprendiendo que la realidad social es dinámica y compleja, y que por tanto su intervención requiere de adaptabilidad y una constante revisión y análisis de la situación en la que se encuentra la ejecución de planes y programas.

Este documento comprende dos etapas:

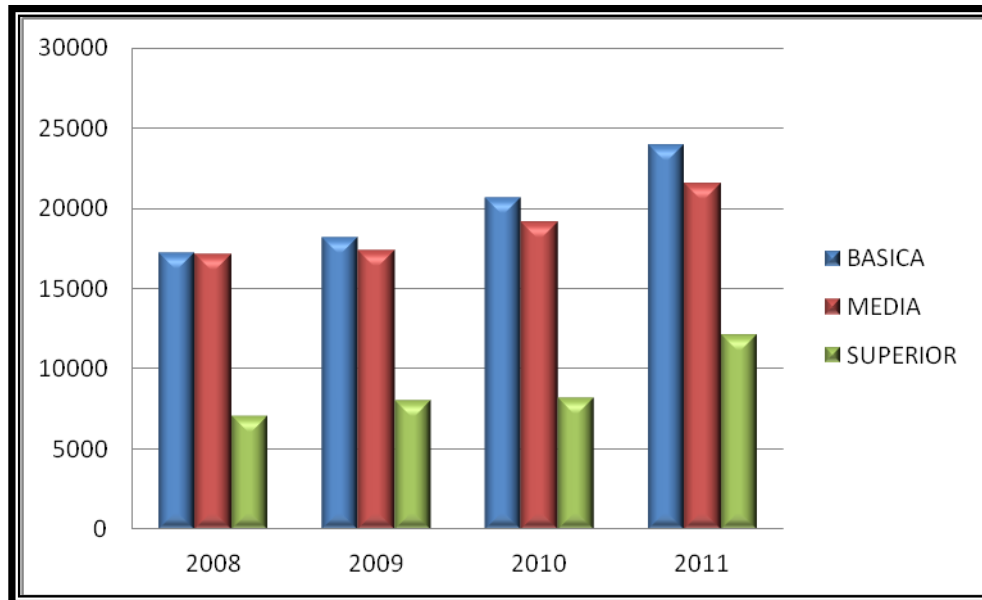
- a) Etapa de Diagnóstico
- b) Etapa de Propuesta de Intervención

² Ver www.mdeplan.cl

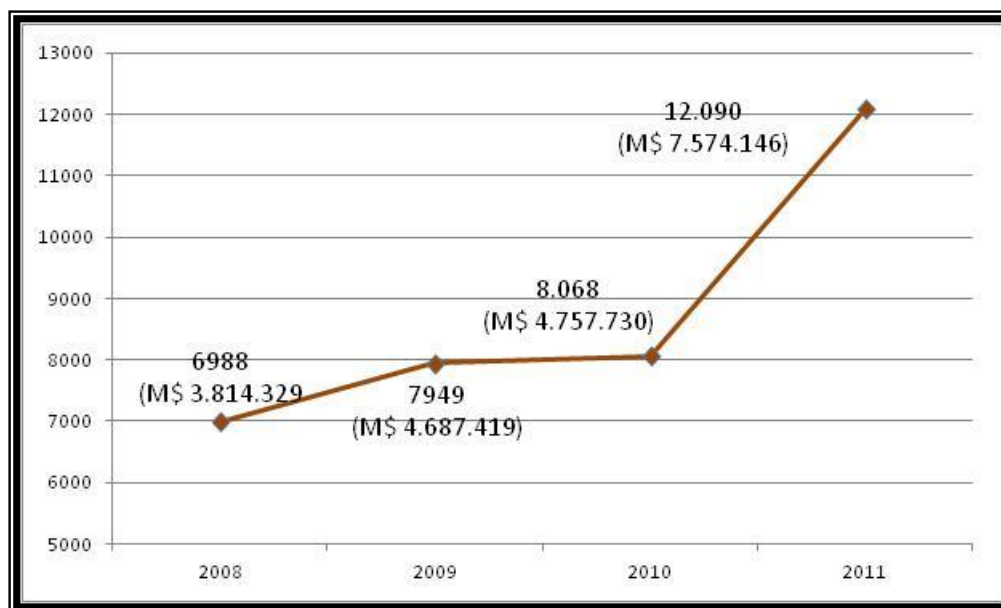
V PRESENTACION DE RESULTADOS

A partir del análisis de las bases de datos obtenidas del SINAB; Sistema nacional de Becas de JUNAEB, en una primera parte se darán a conocer los cambios producidos en las distintas variables que mide el programa desde el año 2008 al 2011, lo que nos dará a conocer el comportamiento de la oferta y la demanda, perfil sociodemográfico del becado y entregara un perfil de estudiante becado por año, así como la movilidad y comportamiento del estudiantado Indígena del país

En primer lugar se debe señalar que la Beca Indígena en Chile esta presente en los 3 niveles educacionales, siendo educación superior el de menor cobertura, para el año 2011 en Chile existían 12.090 becas disponibles, una cifra comparativamente inferior a las 23.922 becas disponible en educación básica

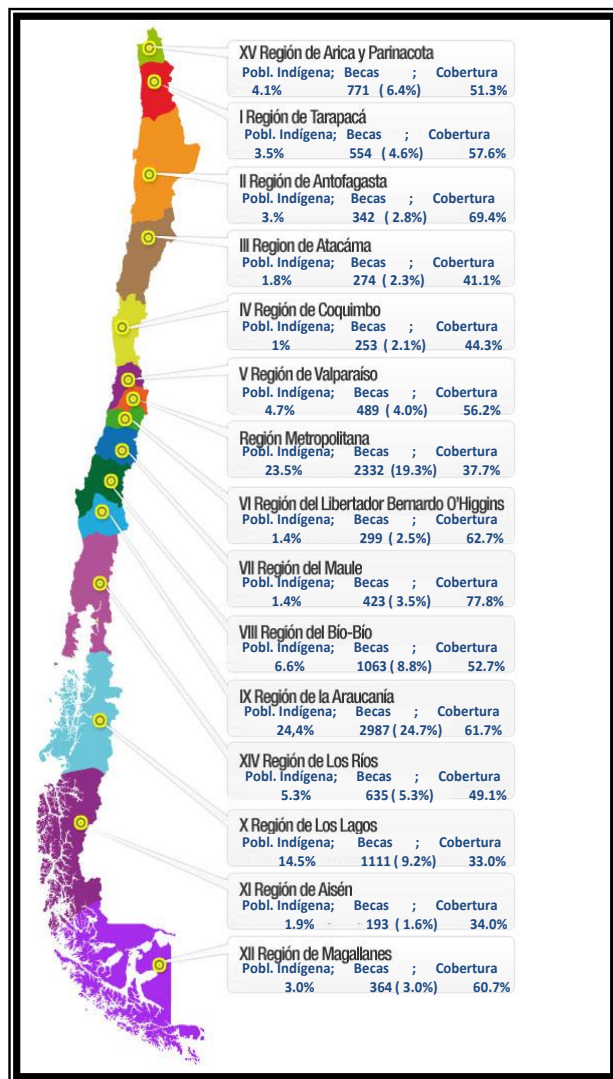


No obstante la diferencia de cobertura, la inversión en Educación Superior por primera vez el año 2011 supero en un 13% a la inversión realizada en Educación Básica y Media en forma conjunta.



El programa Beca Indígena para la educación Superior en Chile presentó un incremento de un 73% en cobertura y de 50,3 % en inversión entre el año 2008 y el 2011. Cabe señalar que este incremento radical se produjo en el primer gobierno de centro derecha quienes otorgaron al programa una cobertura Nacional promedio de un 54% versus el 25.7% que mantuvieron como promedio del 2008 al 2010 el gobierno anterior.

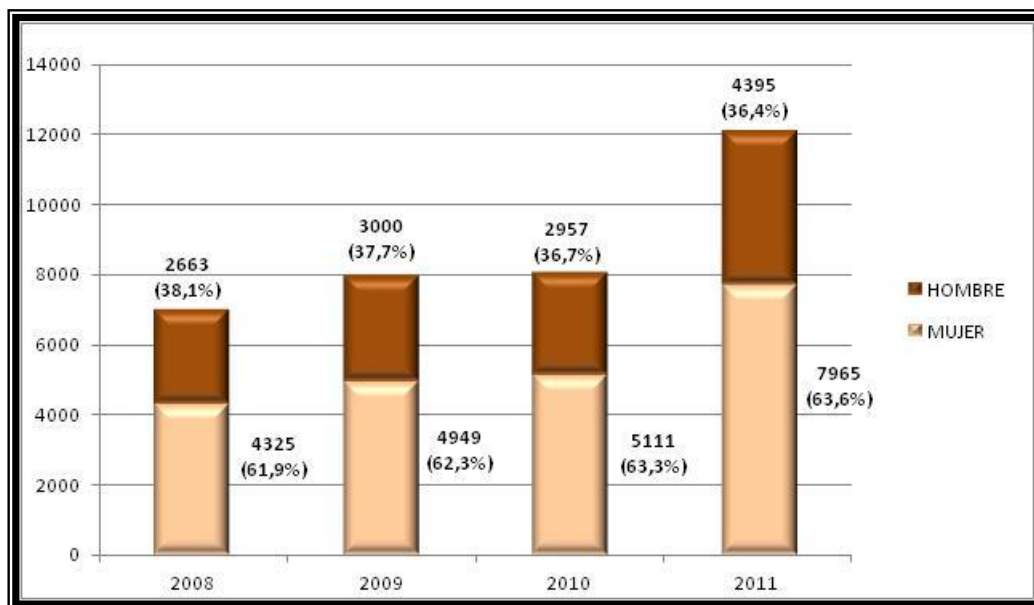
Cuadro n| sada



En el cuadro resumen N°X se puede apreciar que existe una estrecha relación entre la cantidad de becas asignadas a cada Región con la cantidad de población Indígena que esta posee, lo que confirma la política de Focalización que aplica JUNAEB, mencionada en el Marco Institucional. Las Regiones del total de becas Indígenas asignadas destinan un promedio de 41.3 % para los becarios que renuevan el beneficio, la diferencia constituye las nuevas becas disponibles para los postulantés. Durante el 2011 la región metropolitana alcanzó el mayor número de postulaciones (3.800) equivalentes al 26.4% del total de postulaciones realizadas en el país.

El sexo de los estudiantes becados en los años de estudio muestran un promedio de un 62,8 % para el sexo femenino y un 37, 2% para el sexo masculino

Grafico n X



Al contrastar esta información con los datos obtenidos de la CASEN 2009 se establece que en Chile los indígenas en edad escolar Superior (entre 18 y 25 años) se distribuyen entre un 51.85% para el sexo femenino y un 48.15% para el sexo masculino. La diferencia de sexo en los estudiantes beneficiarios de la Beca Indígena; con primacía femenina, se puede explicar en el hecho de que los hombres Indígenas ocupados³ alcanzan a un 53,50%, a diferencia de la mujer Indígena que sólo alcanza un 33,4%. Además podemos señalar que los hombres indígenas inactivos⁴ en edad escolar alcanzan a un 34.7% versus un 55.22% de las mujeres indígenas, lo que explicaría la mayor presencia del género femenino dentro de los estudiantes beneficiarios de la Beca Indígena.

Respecto a las etnias que pertenecen los estudiantes beneficiarios del programa Beca Indígena se puede señalar que durante los años de estudio la etnia mapuche ha mantenido un promedio de 83.5% de los beneficiarios, similar a la información CASEN 2009 que señala que 85.82% de los Indígenas en edad escolar; Superior, pertenecen a la etnia mapuche. El 52.2% de total de los Mapuches beneficiados el año 2011 presentan domicilio en la Región de la Araucanía y Metropolitana.

³ **Ocupados:** Personas de 15 años y más que durante la semana anterior a la realización de la encuesta trabajaron a lo menos una hora: por un sueldo o salario, de forma independiente para obtener beneficios o ganancia familiar (incluye a los familiares no remunerados), como aprendices o realizando una práctica; y personas con empleo pero que, durante el período de referencia, estuvieron temporalmente ausentes de su trabajo por licencia, huelga, enfermedad, vacaciones u otra razón (CASEN 2009)

⁴ **Inactivos:** Personas de 15 años y más que durante el período de referencia de la encuesta no se encontraban ocupadas ni desocupadas (estudiantes, jubilados, otra situación), esto es, no integran la población económicamente activa.

ETNIA	2008	2009	2010	2011
MAPUCHE	5854	6672	6738	10007
ATACAMEÑO	53	151	150	209
AYMARA	730	837	879	1381
COYA	32	52	60	92
KAWHASKAR	129	4	5	5
QUECHUA	3	45	33	68
RAPA NUI	150	30	35	48
YAGAN	37	2	3	1
DIAGUITAS	0	156	165	279
	6988	7949	8068	12090

VI. CONCLUSIONES

Las conclusiones finales de la tesis dicen relación con el desarrollo de las distintas fases que comprenden la construcción de una Propuesta de Intervención de Fortalecimiento del Capital Social Organizacional y la mejora del funcionamiento de las redes básicas comunales del Sub- sistema Chile Crece Contigo perteneciente al Sistema de Protección Social de la Infancia en la región de La Araucanía de Chile.

El capital social es un activo intangible de relaciones sociales entre los grupos humanos que les permite estrechar vínculos de confianza, cooperación y reciprocidad. Tiende a resolver problemas de individualismo y oportunismo en las relaciones sociales.

Por otra parte, el capital social organizacional recoge estos elementos y le incorpora el concepto de red social, donde refiere que es un activo intangible institucional que está mediado por valores institucionales y el logro de resultados. Que a su vez redundo en disminuir las dificultades propias de la acción colectiva de una organización, como la resolución de conflictos, la coordinación y la motivación y compromiso con la misión institucional.

La implicancia del capital social organizacional en programas y políticas de superación de la pobreza radica en la comprensión de la realidad social y ella se interviene, entendiendo que los equipos técnicos influirán en los objetivos que se pretenden lograr y despliegan a través de sus prácticas a los usuarios elementos de capital social que intermedian la relación entre la ciudadanía y el Estado.

El Chile Crece Contigo es una política pública que contiene en sí misma un mandato general de protección a la infancia, que es el valor público, en el cual

se gesta un modelo de trabajo intersectorial que promueve la articulación de las instituciones básicas a nivel en el desarrollo primario de los niños y niñas del país, siendo ella su capacidad operativa. Y dada su naturaleza de política pública al estar declarado y publicado por ley, está revestido de legitimidad y apoyo.

VII BIBLIOGRAFIA

MINEDUC, (1998). “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/decreto_220.zip

MINEDUC, (2004a). “La educación chilena en el cambio de siglo. Políticas, desafíos y resultados”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf

MINEDUC, (2004b). “Anuario estadístico 2004”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/CAPITULO%201.pdf>

MINEDUC, (2012). “Ayuda MINEDUC Atención Ciudadana: Información del Sistema de Educación Superior”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_supe/index.php

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (1994). “Sistema Educativo Nacional de Chile”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html>

Contreras, L., (2010). “Relación entre educación superior y Movilidad social en la sociedad chilena”. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: <http://www.cutchile.cl/PubelInvEstSocTrayPob/01ensayo1.pdf>

Rodríguez, R., (2006). “La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social en la sociedad del conocimiento”. Extraído en abril del 2012.

Disponible en la World Wide Web:
<http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio3/vigenciadelaeducacion.pdf>

Torche, F., y Wormald, G., (2004). Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. CEPAL: Santiago de Chile. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web:
http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/20354/sps98_LCL2209.pdf

Williamson, G., y Cantero, V., (2010). "Origen étnico y cambios intergeneracionales en los niveles educacionales y sociales en la Araucanía". *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.277-303, 2010.

Bernasconi, A., y Rojas, F., (2003). "Informe sobre educación superior en Chile: 1980-2003". Extraído en abril del 2011. Disponible en la World Wide Web:
http://www.cedus.cl/files/infnac_cl.pdf

Garretón., M. y Martínez, J., (1985). "Universidades chilenas: Historia, reforma e intervención". Biblioteca del Movimiento Estudiantil: Tomo I. Ediciones Sur: Santiago de Chile.

Espinoza, O., y González, L., y Latorre, C., (2009). "Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno". *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVIII (2), No. 150, Abril-Junio de 2009, pp. 97-112. Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicaciones.anuies.mx%2Fpdfs%2Frevista%2FRevista150_S4A2ES.pdf&ei=yCOhT5SrO4mJtwfAtrG5Cg&usg=AFQjCNE DkBa7Keq3yDsDFCs1ozRCunhnWw&sig2=_Jv4ImKuoROvNlIdqkcXwg

Espinoza, O., y González, L., y Latorre, C., (2009). "Equidad en educación superior: Análisis de las Políticas públicas de la Concertación". Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=39

Espinoza, O., y González, L., (2010). "Políticas de educación superior y equidad en el bicentenario". Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: <http://www.fundacionequitas.org/descargas/barometro/barometro01-04.pdf>

CESCC - OPECH, (Sin fecha). "Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad". Extraído en abril del 2012. Disponible en la World Wide Web: <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>