

SERIE POLÍTICAS SOCIALES 10

**EDUCACIÓN SECUNDARIA Y OPORTUNIDADES
DE EMPLEO E INGRESO EN CHILE**

**John Durston
Osvaldo Larrañaga
Irma Arriagada**



**NACIONES UNIDAS
COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Santiago de Chile, 1995**

LC/L.925
Diciembre de 1995

Los estudios contenidos en este trabajo fueron presentados al Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile, el 11 y 12 de abril de 1995. Este documento contiene una introducción al tema, presentada por la División de Desarrollo Social, y las contribuciones de John Durston e Irma Arriagada de la CEPAL y Osvaldo Larrañaga del Instituto Latinoamericano de Doctrinas y Estudios Sociales (ILADES). Las opiniones expresadas en este trabajo, que no fue sometido a revisión editorial, son de la exclusiva responsabilidad de sus autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
 Capítulo I	
¿TENDRÁN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS ACCESO A EMPLEOS DIGNOS?	
<i>John Durston</i>	13
I. INTRODUCCION	13
II. EL DEBATE SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL ESFUERZO POR LOGRAR MAYOR EQUIDAD EN EL TRABAJO	13
A. LA PROMESA DE LA EDUCACIÓN: MAYOR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE EMPLEO EN LA ECONOMÍA MODERNA ...	14
1. La visión optimista y las expectativas de las familias de estratos bajos y medio-bajos	14
2. La ligazón entre equidad en educación y equidad en el mercado de trabajo	15
B. HIPÓTESIS PESIMISTAS Y EVIDENCIAS DEL CASO CHILENO ...	16
1. Que la educación no sería altamente premiada por el mercado de trabajo	16
2. Que habría otros tipos de impedimentos para que la educación sea efectivamente un vehículo de oportunidades para jóvenes provenientes de familias de estratos sociales menos favorecidos	19
3. Que una eventual mejoría de la equidad en la educación tendrá que contrarrestar otras tendencias concentradoras del desarrollo ...	19
C. LA PROPUESTA DE LA CEPAL Y LA UNESCO	20
III. CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL Y EN EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN	22
A. "DE CÓMO LA LARGA TRANSICIÓN OCUPACIONAL PERMITIÓ LA INCORPORACIÓN DE DOS GENERACIONES DE CHILENOS AL DESARROLLO, EDUCACIÓN MEDIANTE"	22

B.	TENDENCIAS RECIENTES EN LA OFERTA Y LA DEMANDA DE FUERZA DE TRABAJO SEGÚN OCUPACIÓN, EDUCACIÓN E INGRESO	25
1.	Las ocupaciones, niveles educacionales e ingresos de los jóvenes adultos chilenos en 1992	25
IV.	REFLEXIONES FINALES	27
A.	CONCLUSIONES ANALÍTICAS	27
B.	IMPLICANCIAS PARA LAS REFORMAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA	31
1.	Prevención de la deserción y rescate de los desertores	31
2.	Ciclo general de 10 años, con certificado y posterior especialización	31
3.	Fortalecer, ampliar e incluir más contenido general en la educación media técnica y profesional	32
4.	Mejorar el apoyo a estudiantes de los liceos más pobres que quieren competir para cupos universitarios y aumentar significativamente el apoyo al financiamiento para la educación superior	33
5.	Coordinar más la planificación educativa media con el análisis del mercado de trabajo	33
Capítulo II		
	EDUCACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO EN CHILE	
	<i>Oswaldo Larrañaga</i>	49
I.	SOBRE EDUCACIÓN E INGRESOS	49
II.	¿QUÉ DICE LA INFORMACIÓN PARA CHILE?	49
Capítulo III		
	LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO: ALGUNAS ESPECIFICIDADES DE GÉNERO	
	<i>Irma Arriagada</i>	35
I.	INTRODUCCIÓN	35
II.	PRIMER ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: EDUCACIÓN Y ACCESO AL MERCADO DE TRABAJO	36
III.	SEGUNDO ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: LA SEGMENTACIÓN DE LAS OCUPACIONES	42
IV.	TERCER ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: LAS REMUNERACIONES	44
	Notas	54
	Bibliografía	57

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

		Página
Cuadro I-1	Proporción de adultos jóvenes con educación media completa, según diversas fuentes directas, Chile 1990 y 1992	17
Cuadro I-2	Estratificación ocupacional en Chile, 1940-1982	23
Cuadro I-3	Chile, 1992: grupos ocupacionales por educación (hombres de 25-34 años)	26
Cuadro I-4	Chile 1992 (CASEN). Población ocupada de 25-34 años: ingreso por múltiples de línea pobreza, por grupo ocupacional y años de estudio (ambos sexos; total nacional)	27
Cuadro II-1	Distribución de ingresos y escolaridad	50
Cuadro II-2	Cobertura de educación superior vs. media	51
Cuadro II-3	Razones de ingresos laborales según años de escolaridad para el tramo de 25 a 29 años de edad, 1990	52
Gráfico I-1	Chile. Años de estudios aprobados 1987 y 1992 (población total de 20 a 29 años)	18
Gráfico I-2	Chile. Fuerza de trabajo ocupada por grupos ocupacionales . . .	24
Gráfico I-3	Chile 1992. Años de estudios aprobados (población total y ocupada de 25 a 29 años mujeres)	28
Gráfico I-4	Chile 1992. Años de estudios aprobados (población ocupada de 25 a 29 años)	30
Gráfico III-1	Matrícula en la educación básica por sexo. Chile 1993	38
Gráfico III-2	Matrícula de la educación media por sexo. Chile 1993	38
Gráfico III-3	Prueba de conocimientos específicos por sexo. Chile 1993 . . .	39
Gráfico III-4	Participación femenina tercer nivel. Chile 1991	39
Gráfico III-5	Tasas de actividad 20-24 años por sexo. Chile 1987, 1990 y 1992	40
Gráfico III-6	Tasas de desempleo 20-24 años por sexo. Chile 1987, 1990 y 1992	40
Gráfico III-7	Tasas de desempleo por sexo y edad. Chile 1992. Areas urbanas	41
Gráfico III-8	Desempleados por sexo e instrucción. Chile 1992	41
Gráfico III-9	Nivel de escolaridad PEA por sexo. Chile 1982-1993	43
Gráfico III-10	Población total y ocupada por sexo 1992 25 a 29 años con 12 años y más de instrucción	43
Gráfico III-11	Instrucción media profesiones por sexo. Chile 1992. Ocupados 30-44 años con más de 20 horas	46
Gráfico III-12	Ingresos medios profesiones por sexo. Chile 1992. Ocupados 30-44 años con más de 20	46

RESUMEN

Bajo el título "Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile" este número de la serie "Políticas Sociales" reúne las ponencias presentadas a la tercera mesa redonda del Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile el 11 y 12 de abril de 1995.

La primera mesa redonda del seminario se centró en el tratamiento de los aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda, en los aspectos exógenos al sistema educativo que tienen que ver con la calidad y equidad de la educación media; la tercera estuvo dirigida a examinar la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo, y la cuarta a la viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa. La difusión de las ponencias de la primera y segunda mesa redonda se efectuó en los números 8 y 9 de esta serie; las correspondientes a la cuarta mesa se incluirán en el número 11.

INTRODUCCIÓN

En meses recientes ha crecido la preocupación por los bajos rendimientos que, en escala masiva, revelan las pruebas de medición de la calidad en la educación media en Chile. Asimismo, las evaluaciones indican que si bien los problemas afectan al sistema educativo en su conjunto, tienen un significativo corte socioeconómico. Alumnos de familias en quintiles de ingresos bajos muestran rendimientos en educación media claramente inferiores a los de sus pares en familias de quintiles más altos. Los rendimientos en establecimientos municipales son algo inferiores a los de establecimientos particulares subvencionados, y notoriamente más bajos que los de colegios privados pagados.

El dramatismo del diagnóstico coincide con una clara voluntad gubernamental de atacar frontalmente el problema de la educación media. Cabe consignar que la educación media es, en todos los países de América Latina y el Caribe, una etapa crítica del ciclo educativo, ya que es la última oportunidad para la mayoría de las personas de adquirir el capital de conocimiento necesario para su plena realización como ciudadanos y partícipes en el proceso productivo. En el caso de Chile la etapa de educación media es hoy determinante de la diferenciación socioeconómica de la generación emergente, ya que es el ciclo en que se registra la mayor parte de la deserción escolar. A diferencia de otros países de la región que ostentan mayor o menor desarrollo educativo, la educación media en Chile es decisiva en la estratificación de la generación nueva, marcando la diferencia entre quienes no tienen educación media completa, quienes sólo tienen diploma de educación media, quienes acceden a educación media de muy mala calidad, y quienes tienen estudios de tercer nivel.

Existe conciencia del anacronismo curricular del sistema educativo en su conjunto, y a la vez una resuelta decisión de gobierno por superar tanto el anacronismo como las inequidades de la educación media en plazos bastante cortos. Esta voluntad está respaldada no sólo con medidas efectivas, sobre todo de aumento sustancial del gasto público y privado en educación. También cuenta con el apoyo de amplios sectores políticos, de profesionales y de la sociedad civil en general.

La conciencia de las deficiencias va acompañada de un copioso material de diagnóstico y propuesta, y de una inflexión clara en los énfasis de la política educacional. Esta inflexión se traduce en anuncios del Ministro de Educación y de expertos de gobierno, respecto de las grandes líneas de acción en que se invertirán esfuerzos y recursos para transformar el sistema educativo y elevar la calidad y equidad de la educación media.

En un intento por acompañar este proceso y generar un espacio abierto al debate en torno al mismo, la CEPAL ha desarrollado una línea de investigación para ahondar en problemas y desafíos de la educación media en Chile. La División de Desarrollo Social de la CEPAL ha mantenido durante más de una década una línea de análisis de la situación de los jóvenes de América Latina y de las políticas educativas que podrían reducir las desigualdades de oportunidad entre jóvenes de diverso origen social. Más recientemente, la preocupación de la CEPAL se ha ido centrado en el caso de la educación media en Chile, y más específicamente en el problema de falta de equidad del sistema educativo y las alternativas para enfrentarla. En este contexto, los recientes trabajos de la CEPAL asocian

el problema de la inequidad a distintos componentes sistémicos, tales como la segmentación en la calidad de la oferta educativa, las condiciones extra-curriculares que discriminan negativamente el rendimiento educativo en sectores más pobres, y la relación entre años de escolaridad y oportunidades de empleo a futuro.

En una etapa posterior del ciclo vital, estas inequidades tienden a mantenerse y reproducirse. La inequidad social entre las personas económicamente activas puede atribuirse a diversas causas: las desigualdades en la distribución de recursos productivos, particularmente el conocimiento; las desigualdades en la capacidad de presión por demandas en el momento de determinar la distribución de los frutos de la producción; la segmentación social del mercado laboral y las discriminaciones que enfrentan, por ejemplo, las mujeres; y las dinámicas propias del mercado de trabajo que retroalimentan estas desigualdades en el punto de partida.

La educación puede jugar un papel central en la superación a mediano y largo plazo de estas diferentes formas de inequidad de tres maneras fundamentales. Por un lado, la forma tradicional, que ha sido mediante la movilidad ascendente (generalmente de carácter intergeneracional) entre ocupaciones de baja productividad e ingreso a otras mejores; por otro, mediante la capacitación para la participación ciudadana que lleve a una mayor incidencia en la determinación de incrementos salariales; y por último, mediante la capacitación que permite sostener los aumentos salariales en una creciente productividad.

No se puede pedir a la política educacional que resuelva todos los problemas de desigualdad económica, que como se sabe tiene múltiples raíces. Sin embargo, para jugar el papel que sí le cabe, la política educativa debe incorporar información acerca del mercado de trabajo para que ella tenga reales impactos a favor de una mayor equidad en el trabajo. Se requiere, para cumplir esta tarea, de diversos análisis: tanto de enfoque global sobre la relación entre educación, empleo e ingreso, como de las segmentaciones y barreras por estrato y género y de la relación más profunda entre oferta y demanda de diferentes niveles de educación y la distribución del ingreso.

En base a estas consideraciones, y en función del peso que adquiere el problema en la política pública nacional, la CEPAL convocó a un seminario-taller de discusión sobre problemas de equidad en la educación media en Chile, bajo el nombre *Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?* durante los días 10 y 11 de abril de 1995 en la sede de la CEPAL. Dicho seminario contó con la concurrencia y participación de expertos nacionales en el tema, tanto del gobierno central, de organismos descentralizados, de actores del sistema educativo y de centros de investigación. El seminario incluyó presentaciones de los expertos nacionales y de los investigadores de la CEPAL que han estado abocados a problemas de calidad y equidad de la educación media.

El seminario-taller se organizó en cuatro mesas redondas, cada una de las cuales contó con la participación de expertos en el tema. La primera mesa trató sobre aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda sobre aspectos de calidad y equidad de la educación media exógenos al sistema educativo (clima educacional del hogar, currículo oculto, ambiente sociocultural); la tercera sobre la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo; y la cuarta sobre viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa.

Este número de la serie *Políticas Sociales* reúne las ponencias presentadas a la tercera de las mesas referidas. Los tres trabajos presentados pretenden aportar al entendimiento de estas problemáticas, y a través de ello, al diseño de políticas de educación secundaria que influyan positivamente en la igualdad de oportunidades ocupacionales y en la desconcentración de los ingresos. Los expositores correspondientes han revisado y corregido sus versiones con posterioridad al seminario-taller, y la División de Desarrollo Social de la CEPAL ha hecho el trabajo final de compilación, complementando con una

introducción general al tema en que presenta la visión regional y nacional de la educación en la actual inflexión del desarrollo.

Capítulo I

¿TENDRÁN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS CHILENOS ACCESO A EMPLEOS DIGNOS? *

I. INTRODUCCIÓN

A principios de 1995, el Ministerio de Educación de Chile dió inicio formal al Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Media (MECE Media). Este programa, cuidadosamente preparado e imaginativamente diseñado en base a numerosos estudios y experiencias pilotos, establece como su doble objetivo central construir una educación media "de la mejor calidad y equitativa en sus resultados" para otorgar a toda la juventud chilena "una efectiva igualdad de oportunidades" (Ministerio de Educación-Chile, 1994:66). En este aspecto el Programa responde a uno de los principales desafíos de la reforma de la educación chilena, que es proporcionar "una educación de calidad para las personas de menores recursos", que les permita acceder a nuevos empleos productivos generados por el desarrollo económico del país (Comité Técnico Asesor 1994:31).

Para que la política educativa contribuya efectivamente a forjar una sociedad más equitativa es necesario —pero no suficiente en sí— que se logre una mejor distribución de la cantidad y calidad de la educación entre la población. Este avance imprescindible en la equidad educativa debe combinarse sinérgicamente con transformaciones en otras esferas de la vida nacional, en el ámbito político, en el cultural y, sobre todo, en el mercado de trabajo.

En Chile, la educación secundaria (o media) es crítica para el éxito de esta estrategia de sinergia, porque es la etapa educativa terminal para la mayoría de la nueva generación. Es, por ende, la última oportunidad para que la política educativa formal impacte masivamente a favor de la equidad. Es especialmente relevante e interesante analizar la relación entre educación media y trabajo ¹ en Chile en el momento actual, en que se pone en marcha este Programa de MECE Media para el período 1995-2000.

Este capítulo pasa revista a algunas de las hipótesis vigentes sobre el papel de la educación en la reducción de la inequidad social, en el mundo del trabajo; describe algunas tendencias en la oferta y la demanda de recursos humanos en un contexto de cambio en la estructura ocupacional en Chile; y formula —en base a estas observaciones— algunas sugerencias relativas a las reformas que se pretende realizar en el Programa MECE Media.² No se pretende, en estas páginas, ser exhaustivo ni probatorio, sino plantear algunos desafíos analíticos y presentar algunos datos empíricos para despejar mitos y estimular el debate sobre la educación y el trabajo en Chile.

* El autor agradece los comentarios de varios colegas a un borrador preliminar, en especial los de Molly Pollack, Felipe Jiménez y Raúl Urzúa. La responsabilidad del texto final, no obstante, es exclusivamente del autor.

En este espíritu, la sección II presenta diferentes posiciones con relación a los principales "issues" sobre educación y acceso a ocupaciones productivas y revisa hallazgos recientes relativos al caso chileno. A continuación, la sección III, describe la evolución de la estructura ocupacional, contrastando las tendencias actuales con las históricas, y comparando la oferta de recursos humanos con la situación de la demanda, en diferentes ocupaciones. Finalmente, la sección correspondiente a las conclusiones presenta algunas sugerencias y reflexiones finales relativas a las reformas propuestas por el Programa MECE Media.

II. EL DEBATE SOBRE EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL ESFUERZO POR LOGRAR MAYOR EQUIDAD EN EL TRABAJO

A. LA PROMESA DE LA EDUCACIÓN: MAYOR IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE EMPLEO EN LA ECONOMÍA MODERNA

1. La visión optimista y las expectativas de las familias de estratos bajos y medio-bajos

Según Alvin Toffler (1990), en la economía de hoy el conocimiento es el factor de producción clave. Es reproducible —su transferencia generalmente no tiene precio, sólo costos menores de transmisión—. Por eso, el capital humano es la forma más democrática de capital. La visión optimista que surge de la hipótesis de Toffler y de otros autores como Peter Drucker, Gary Becker, etc. se refleja también en la esperanza ampliamente difundida entre jóvenes y sus familias relativa al mejoramiento de nivel de vida que alcanzarían a través de la educación.

En muchos países de América Latina, durante períodos más o menos largos, la expansión de la educación pública generó tasas significativas de movilidad ocupacional intergeneracional que, aun en los casos en que no significó mayor equidad, produjo una satisfacción a nivel personal y familiar, por la percepción de una merecida mejoría gracias al esfuerzo y al talento (CEPAL 1989).

Chile no ha sido la excepción de esta fe en la educación (véase CEPAL 1993a). Sin ir más lejos, el documento de MECE Media hace diversas referencias al aumento, desde los años '40, de la demanda de educación secundaria por parte de amplias capas de la sociedad; a las altas expectativas de padres y alumnos de movilidad social; y al hecho de que estas demandas fueron en medida importante satisfechas (Ministerio de Educación-Chile, 1994).

En Chile hoy, sin embargo, pasada la transición desde una estructura ocupacional fundamentada en el trabajo agrícola que no requería educación a una urbana-industrial, y ya muy avanzada la segunda fase de la transición ocupacional hacia un creciente peso de las ocupaciones modernas no-manuales, se confronta una situación en que la educación sólo podrá seguir siendo canal de movilidad si la economía encuentra nuevas formas de generar empleos más productivos en cantidades suficientes.

Está claro que la etapa inicial de la masificación de la educación, caracterizada por la rápida incorporación de una gran masa de población analfabeta al uso de las destrezas educativas básicas, pudo significar un salto cualitativo hacia una mayor equidad. Menos claro es el efecto en la equidad que se produce en una fase en que la cobertura educativa básica y media ya se ha ampliado y cuando la expansión de la educación superior parte desde niveles relativamente bajos de participación, con filtros de admisión y altos costos monetarios por alumno.

2. La ligazón entre equidad en educación y equidad en el mercado de trabajo

Hay por lo menos tres formas distintas en que puede manifestarse un alto grado de equidad en la estructura ocupacional:

i) un mercado de trabajo con bajas diferencias salariales entre ocupaciones y dentro de ellas;

ii) un mercado de trabajo en que el número de personas ocupadas en las ocupaciones que generan los mayores ingresos crece más rápidamente que el resto; y

iii) un mercado de trabajo donde es posible el acceso a ocupaciones mejor remuneradas vía un sistema educativo que corrige inequidades y/o permite un acceso meritocrático e impersonal a todos los empleos.

Se puede llegar a alguna o a todas estas situaciones equitativas por diferentes dinámicas, sólo algunas de las cuales requieren ser alimentadas por una creciente equidad en la educación. La disminución de las diferencias salariales puede deberse también a cambios en la correlación de fuerzas políticas, en la situación de regateo y de oferta/demanda en ciclos económicos, etc., variables que no tienen necesariamente que ver con la educación³ y la productividad. Esto podría implicar incluso una *reducción* de la correlación educación-ingreso, al elevarse el salario mínimo y los de los trabajadores de menor educación formal.

Una política pública en que consideraciones de equidad son tomadas en cuenta en la determinación de ajustes salariales (aumentos del salario mínimo, del sector público, y en la negociación colectiva con la empresa privada) conjuntamente con variables como la inflación anticipada y la participación del trabajo en aumentos de productividad, aseguraría un incremento de la equidad objetiva en la distribución del ingreso por trabajo.

Con respecto al largo plazo, se puede postular que las diferencias de ingreso entre ocupaciones disminuyan por efecto de aumentos en la tecnificación y en la información incorporadas en ocupaciones de menor productividad tradicional. Históricamente, sin embargo, la transición ocupacional de la modernización implicó justamente un aumento de puestos de trabajo en las ocupaciones de *mayor* productividad secular, sobre todo en las ramas de manufactura competitiva y servicios modernos. Puede generarse una movilidad intergeneracional "estructural" como producto de una creciente proporción de puestos de trabajo mejor remunerados y de mayor prestigio; sin embargo, eso no necesariamente implica una desconcentración del ingreso.

La reforma educacional puede aumentar la equidad en la distribución de la educación misma; y, en principio, el mercado de trabajo puede hacer su parte mediante la creación de puestos que demandan personal calificado a ritmos mayores que el del crecimiento de los que buscan empleo. Que ese "en principio" se convierta en "en realidad" depende de una serie de cambios ya en marcha. Hay interrogantes al respecto: si hay muchas empresas que prefieran abaratar la mano de obra, si hay dinámicas de desarrollo y de cambio tecnológico que llevan a concentrar el ingreso nacional, si el país vive fases de inversión con muy poca redistribución, procesos de apertura que favorecen el uso de mano de obra barata, etc., estas dinámicas hipotéticas, ajenas a la reforma educativa, son también potencialmente determinantes del resultado final en cuanto a la equidad en la distribución del empleo y del ingreso.

En cuanto a la relación entre la educación y la equidad en el trabajo-ingreso, debe quedar claro que estas variables convergen en dos maneras distintas de lograr aumentos en la equidad. Una manera es la reducción de las desigualdades objetivas en la distribución del ingreso por trabajo; la otra es la apertura de oportunidades más igualitarias de acceso a empleos de mayor ingreso para personas de origen social humilde ("movilidad socio-ocupacional intergeneracional ascendente"). Estas dos vías no son mutuamente excluyen-

tes sino complementarias. De hecho, sería un error de la política social global optar por apoyar sólo una de ellas. Cada uno de estos mecanismos encontrará límites prácticos a su aplicación —límites que variarán de contexto en contexto y de época en época—. Lograr la esquiua meta de una sociedad más equitativa exigirá que ambas estrategias sean aprovechadas al máximo de estos límites prácticos.

En la política educativa, fortalecer la igualdad de oportunidades para la movilidad ascendente significa mejorar la calidad de la educación de los jóvenes de sectores populares. Esto les permitirá completar ciclos avanzados de educación que realmente les conduzcan a inserciones ocupacionales de mayor prestigio e ingreso. Para la reducción de las concentraciones extremas de ingreso por trabajo, en cambio, el papel de la educación se inclina más hacia el aumento de la productividad en empleos manuales, técnicos y de servicios, en los sectores informal e agrícola tanto como el formal, y hacia la capacitación general de los trabajadores en estos sectores en destrezas que les permitan ejercer plenamente su ciudadanía.

B. HIPÓTESIS PESIMISTAS Y EVIDENCIAS DEL CASO CHILENO

Hay varias hipótesis que cuestionan, y obligan a examinar en mayor detalle, la propuesta optimista de que el mejoramiento de la educación pública lleva a mayor equidad en el mercado de trabajo. Estas visiones teóricas se pueden agrupar en dos tipos: los que proponen que en ciertas circunstancias el conocimiento no es altamente valorado por el mercado de trabajo; y los que proponen que algunas características o dinámicas del mercado de trabajo no permiten que la educación siempre sirva para aumentar la igualdad de oportunidades. A continuación se resume muy someramente algunas de estas hipótesis discrepantes, con una breve referencia a los datos relevantes a cada tema en el caso chileno.

1. Que la educación no sería altamente premiada por el mercado de trabajo

a) Apertura comercial y mano de obra calificada

Krueger (1990, citado en Robbins, 1994a) postula que en momentos de apertura comercial, el mercado de trabajo favorece la contratación de mano de obra barata y de baja calificación. Esto es algo similar a lo que la CEPAL ha llamado la "competitividad espuria" (CEPAL 1992). Una variante más compleja de esta postura es la idea de que existiría un freno sobre los sueldos de los trabajadores de alta y baja educación, por la necesidad de mantener una brecha competitiva favorable en el mercado mundial, incluso en los rubros de alto valor agregado.

Estas diversas posturas teóricas tienen una implicancia en común: la educación perdería fuerza en el contexto chileno actual como garante de la igualdad de oportunidades entre los individuos que compiten en el mercado de trabajo. Sin embargo, la casi totalidad de los estudios empíricos recientes en Chile encuentran un alto retorno privado a la educación en relación al ingreso obtenido por trabajo. Uthoff (1983) encuentra un valor explicativo alto de la educación como determinante del ingreso, correlación que además fue creciente en el tiempo. Paredes y Riveros (1994) muestran que también en el caso de las mujeres el retorno a la educación es alta, en contra de los resultados derivados de metodologías tradicionales (Véase Schkolnik 1995).

El análisis de Robbins (1994a) también refuta la idea de un debilitamiento del valor de la educación en el contexto chileno reciente y por ende también refuerza la visión expresada en el libro de CEPAL/UNESCO y las múltiples evidencias internacionales del

mundo en desarrollo sobre el alto retorno de la educación (véase, por ejemplo, CEPAL 1994a y Schkolnik 1995). Una serie de estudios muy recientes coinciden, además, en señalar que el retorno de la educación al ingreso aumenta fuertemente cuando se cuenta con el diploma de la educación media completa (Butelman y Romaguera 1994; Arzola 1993; Chacón 1992, Paredes y Riveros 1994).

b) Devaluación de la credencial educativa

A principios de los años noventa, algunos analistas chilenos (Lemaitre, Weinstein, García-Huidobro) se preguntaban si las posibilidades de conseguir empleo productivo y buenos ingresos no se estaban desligando de la cantidad de educación poseída, medida en términos del número de años estudiados, y si no estaba creciendo en importancia la calidad de la institución educativa atendida (Lemaitre 1992).

La idea de que la cantidad de estudios es menos determinante que la calidad en el contexto actual chileno resulta consistente con las versiones que aseveran que la cobertura de la educación media sería ya casi universal en Chile. Se estaría dando el fenómeno de la "devaluación" de la credencial educativa que Solari (1994) asociaba con una sobreoferta en el mercado de trabajo de personas con ese capital humano, desplazándose la competencia hacia niveles superiores de educación, y hacia diferencias en calidad educativa.

En efecto, tanto el Informe del Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional de la Educación como el Informe del Proyecto MECE Media estiman que el 80% de la población de 20 a 35 años tendría educación media completa (Comité Técnico Asesor 1994:14; Ministerio de Educación-Chile, 1994:69). Sin embargo, los datos de otras fuentes sugieren que es necesario tomar con cuidado esta cifra. Según la CASEN, *menos de la mitad* de los adultos jóvenes tenía educación media completa en 1992: este dato coincide aproximadamente con los antecedentes del último Censo de Población ⁴ (Véase Cuadro I-1 y Gráfico I-1).

Cuadro I-1

**PROPORCIÓN DE ADULTOS JÓVENES CON EDUCACIÓN MEDIA COMPLETA,
SEGÚN DIVERSAS FUENTES DIRECTAS.
CHILE, 1990 Y 1992**

Año y fuente	Porcentaje con educación media completa * (Grupos de edad)		
	20-24	25-29	25-34
1990:			
- CASEN	49.0	46.0	44.2
1992:			
- CENSO NACIONAL DE POBLACION	48.2	44.5	
- CASEN	51.8	48.0	45.9

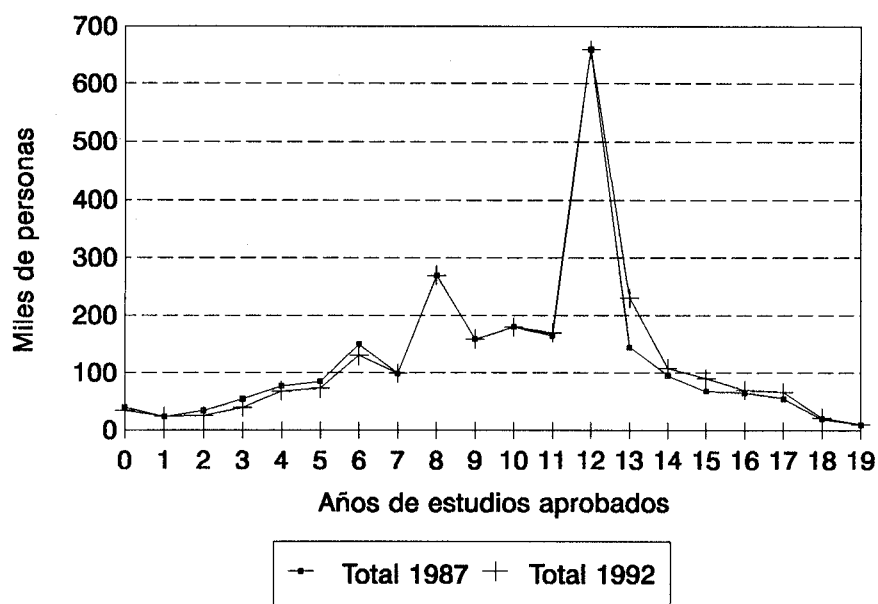
* Población total con doce años y más de estudio aprobados (porcentajes de cada grupo de edad).

Fuente: CEPAL, en base a datos de las fuentes primarias mencionadas.

Gráfico I-1

CHILE

AÑOS DE ESTUDIOS APROBADOS 1987 y 1992
(Población total de 20 a 29 años)



Fuente: CEPAL, en base a datos del CASEN.

Esta última estimación más baja de la oferta potencial de trabajadores con educación media completa sugiere que el diploma de educación media sigue siendo un capital clave y una ventaja importante en la competencia por empleo e ingreso en Chile. De hecho, si la casi totalidad de los adultos jóvenes contara con educación media completa, el salto que se da en el retorno de la educación justamente en el punto de completar los doce años de estudio (detectado por Butelmann y Romaguera, 1993, y en el Cuadro I-4) sería difícil de entender. Si al contrario —como parece ser el caso— cerca de la mitad de la población *no* completa la educación secundaria, el cartón de la educación media seguiría siendo un bien escaso y la "devaluación" de esta credencial no sería todavía muy fuerte en Chile.

En el análisis final, los conceptos de sobreoferta y devaluación son esencialmente relativos: tanto Robbins (1994a) como Larrañaga (en este mismo volumen) encuentran que la demanda por trabajadores con educación superior ha crecido relativamente más que la oferta en Chile y más que la demanda por trabajadores con educación media, contribuyendo a la concentración del ingreso. Los datos y el análisis presentados en este trabajo concuerdan con esas apreciaciones, aunque el tema de la educación superior escapa del

marco del presente artículo. Lo que se pretende es evitar las exageraciones de cualquiera de los extremos, sobre todo la actualmente común de subestimar totalmente el valor del diploma de educación media en el mercado de trabajo.

En resumen, la educación (incluida la secundaria) sigue siendo premiada en el mercado de trabajo chileno (Véase también cuadros I-3 y I-4). Aunque este dato no permite deducir que la educación sirve de canal de movilidad ascendente o que contribuye a una mayor equidad en la distribución del ingreso, sí aclara que la educación tiene un potencial para contribuir a ambas formas de equidad en el contexto actual chileno. De hecho, en un avance metodológico reciente que toma más en cuenta el hecho de que muchas personas pobres carecen de *posibilidades prácticas* de estudiar aunque tienen la habilidad y el deseo de hacerlo, se sugiere que todas las mediciones del retorno marginal de la educación deben ser corregidas hacia arriba (Card 1994).⁵ Por otra parte, en cuanto al diploma de la educación media completa en el caso chileno, se está todavía lejos de una devaluación de esta credencial, recurso privilegiado aún de sólo la mitad de la fuerza de trabajo adulta joven.

2. Que habría otros tipos de impedimentos para que la educación sea efectivamente un vehículo de oportunidades para jóvenes provenientes de familias de estratos sociales menos favorecidos

Una de las formulaciones de esta objeción a la visión más optimista guarda relación con la segmentación del mercado laboral, y con la existencia de barreras culturales y de redes interpersonales que hacen que, en la práctica, los puestos de trabajo mejor remunerados sólo son accesibles a grupos específicos de la sociedad. Los principales ejemplos son las barreras entre grupos étnicos en muchas sociedades; la discriminación por género; y la segmentación entre el sector formal y el informal (Carnoy, et al., 1990; Uthoff 1983).

Uthoff (1983) analizó la segmentación entre el sector formal de empleo y el informal en Chile (zona metropolitana); encontró que la educación daba altos retornos en ambos sectores, y que aquéllos crecían más en el sector informal en el curso de los años setenta. El hecho de tener más educación contribuía a la constitución de un acceso ventajoso —dentro del sector informal mismo— a otros recursos productivos como el capital financiero. Por su parte, González (1993: 134) señala que la segmentación imperante en el mercado laboral chileno puede impedir la movilidad necesaria para la eficiencia y competitividad del sistema.

El tema de la segmentación del mercado laboral está lejos de haber sido dilucidado en Chile, y menos aún el de las barreras de tipo social, cultural y étnico a la movilidad laboral. Algunos pocos estudios (como Arzola 1993) sugieren que hay bastante campo para la movilidad socio-ocupacional vertical a pesar de tales trabas, pero se requiere de mucho más investigación, tanto de tipo antropológico como de economía del trabajo, para empezar a entender la magnitud de la segmentación, la naturaleza de las barreras y sus implicancias para la meta de la equidad en el empleo.

3. Que una eventual mejoría de la equidad en la educación tendrá que contrarrestar otras tendencias concentradoras del desarrollo

Otros postulan que la educación es efectivamente la clave de la igualdad de oportunidades, pero que enfrenta y debe contrarrestar otras tendencias, intrínsecas al desarrollo, hacia la concentración del ingreso. Kuznets, Fishlow y especialmente Solow 1993 (citado

en Schkolnik 1995) están entre los economistas que han explorado el tema. Entre estas "otras tendencias concentradoras" están el creciente retorno al capital por sobre el retorno al trabajo en el desarrollo moderno, y el efecto de nuevas tecnologías que premiarían solamente los niveles más altos de educación.

Algunas evidencias y análisis indican que durante los últimos lustros en Chile habría aumentado, en una primera etapa, la participación del capital en el ingreso nacional, en detrimento del trabajo en general, estabilizándose posteriormente esta relación (Infante y Klein 1992). En la misma vena, datos del INE sugieren que en el período 1987-1993 la desconcentración del ingreso nacional fue mínima, a pesar de las políticas sociales, incluido el mejoramiento de la educación de la población activa.⁶

Por lo demás, otros datos del INE indican que las ocupaciones que más aumentaron sus niveles de ingreso son las que exigen niveles altos de educación (Gráfico I-2). Sin embargo, también son las que menos crecieron en Chile en los últimos años (CEPAL 1994a). Estas evidencias, al ser consideradas junto con el análisis de Robbins (1994a) que indica que la educación universitaria es la más recompensada y el de Larrañaga que explicita la enorme inequidad social de acceso a las universidades en Chile (Larrañaga 1992), indican la magnitud del desafío a las políticas educativa y de empleo para la equidad.

Estos antecedentes algo fragmentarios hacen posible formular la hipótesis tentativa de que la educación en Chile debe compensar dinámicas concentradoras, en la economía como en la dinámica social, que afectan el acceso al empleo, al ingreso y a la educación misma. De ser así, se requiere un gran esfuerzo de focalización educativa —persiguiendo la universalización *efectiva* mediante la canalización prioritaria de los recursos disponibles hacia los sectores más carenciados— para tener un impacto positivo *neto* en la equidad en la distribución del empleo-ingreso.

El tema apenas se esboza aquí. Por un lado, requiere más estudio; por otro, se podrá explicar mejor si se analiza en el contexto de la transición ocupacional que ha vivido Chile y de las nuevas dinámicas de cambio ocupacional que surgen actualmente de la estrategia de crecimiento competitivo. Estos dos aspectos se abordan en el siguiente acápite.

La revisión de diversas investigaciones, tanto internacionales como chilenas, permite concluir, por ahora:

- i) que la educación sí tiene un alto retorno en ingreso y de acceso al empleo productivo, tanto en general como en el contexto chileno actual;
- ii) que este retorno aumenta significativamente en Chile hoy cuando se alcanza la educación media completa, la cual aún no está mayoritariamente difundida en la población; y
- iii) que pueden haber factores de segmentación de mercado y dinámicas concentradoras, poco conocidos y comprendidos, que complejizan la relación entre expansión educativa y equidad en el empleo en el país.

C. LA PROPUESTA DE LA CEPAL Y LA UNESCO

La propuesta conjunta de la CEPAL y de la UNESCO sobre el papel de la educación como "eje" de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO 1992), sigue mostrando gran vigencia cuatro años después de su formulación. Esto se refleja con especial fuerza en el debate actual en Chile en torno a la iniciativa MECE. Actualmente, en la CEPAL se considera que la mejor manera de seguir fortaleciendo esa propuesta es confrontándola con otras hipótesis (como las esbozadas en la sección precedente) y con

la información empírica. Así se pretende contribuir a la elaboración de propuestas, basadas en ese marco global, que sean altamente concretas y adecuadas a realidades específicas.

En la visión CEPAL-UNESCO se establece —además de los aspectos de transformación productiva propiamente tales— que "La equidad significa la igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados" en el sistema educativo y en el mundo del trabajo (CEPAL-UNESCO 1992:87). Para que esto ocurra, debe haber un desplazamiento en el papel del Estado "de una educación que tiende, en la práctica, a reforzar las desigualdades iniciales, a una educación que, al destinar sus mejores recursos a los lugares donde existan las mayores necesidades, contribuya a elevar la equidad social...una función compensadora del Estado" (CEPAL-UNESCO 1992:121), mediante "programas de incentivos a la asistencia en favor de los niños de estratos socioeconómicos bajos y de zonas rurales e indígenas" (p.211).

Uno de los principales objetivos de la estrategia CEPAL-UNESCO es capacitar a *toda* la población "para manejar los códigos culturales básicos de la modernidad, o sea, el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna" (p. 157). Que todos accedan a códigos de modernidad implica mayor equidad en varios frentes: un bien en sí, un bien simbólico, un bien para la participación política y un recurso humano para la producción.

Este último es tema del presente trabajo. Al respecto, el libro de CEPAL-UNESCO señala que la preocupación con la equidad en la educación, además de ética, no es ajena al crecimiento económico: "La experiencia parece indicar que una falta de atención hacia los aspectos de equidad educacional produce consecuencias negativas en el corto, mediano y largo plazo sobre el desempeño de las sociedades, incluso en el plano económico." (90).

Se arguye que el secular objetivo de la equidad económica es más factible de lograr que nunca, gracias al cambio en el papel del conocimiento en el proceso productivo. El libro de CEPAL-UNESCO resume su propuesta de potenciar la educación como vehículo de equidad en el mercado de trabajo así: "...puesto que el conocimiento es infinitamente ampliable, permite ser reproducido, puede utilizarse sin agotarse y a diferencia de la fuerza y la riqueza, está al alcance de los pobres. Como forma de poder...se expresa en símbolos que estarían por así decirlo, en el cerebro de los trabajadores. Esto significa, a su vez, que los trabajadores se vuelven cada vez menos intercambiables". (CEPAL-UNESCO 1992; 113) y por ende en mejor posición de regateo frente a los empleadores (cf. Toffler 1990).⁷

Es en otro libro de la CEPAL, *Equidad y Transformación Productiva: un Enfoque Integrado*, publicado casi simultáneamente con *Educación y Conocimiento*, donde se explicita con mayor énfasis y detalle la relación entre educación y equidad, en el mercado de trabajo (CEPAL 1992). Se plantea que la inversión en educación es la clave que permite combinar desarrollo con equidad sin necesidad de "trade-offs".⁸ La evidencia internacional indica que no hay ninguna correlación general sistemática entre crecimiento y distribución del ingreso. No hay, por ejemplo (en contra de lo que a menudo se ha postulado) una inevitable fase de concentración del ingreso como precondition de la inversión y el crecimiento. Aunque hay muchos casos en que hay crecimiento sin mayor equidad, se puede evitar que esto ocurra *si hay una política explícita* para tal efecto.

El análisis de la CEPAL establece que es completamente factible adoptar una estrategia que lleve simultáneamente al desarrollo productivo y a mayores grados de equidad, y que la inversión en educación formal es la clave de esa sinergia —pero sólo si el Estado implementa un *mix* adecuado de políticas—. Los países que han combinado crecimiento con mayor equidad han realizado fuertes inversiones en la educación pública gratuita. Pero también es posible que un país avance en el crecimiento, durante un tiempo

y hasta cierto punto, con los mismos niveles tradicionales de concentración del ingreso *y de la educación*.

Por un lado, entonces, es necesario desconcentrar la inversión en educación por estrato social. Por otro lado, se requieren políticas macroeconómicas que estimulen la productividad, llevando a una creciente demanda de fuerza de trabajo calificada, lo que genera a su vez una mayor motivación para que las familias eduquen más a sus hijos. Si se cumplen estas dos condiciones, en principio puede esperarse que uno de los resultados sea una sociedad más equitativa en la distribución del ingreso y en las oportunidades de acceso a puestos de trabajo de prestigio, a la participación en la toma de decisiones, etc.

Las políticas, tanto económicas como educativas, que actualmente se aplican o se propone aplicar en Chile, parecen cumplir con estas dos exigencias esenciales. La discusión al respecto —participativa por lo demás— ha renovado la secular esperanza de las familias menos acomodadas en la educación como vehículo de ascenso social y/o de mejoramiento del nivel de vida. Pero la discusión sintética de hipótesis menos optimistas sobre la relación entre educación, empleo y equidad, presentada arriba, indica que algunas de ellas encuentran asidero empírico tentativo en los datos disponibles para el caso chileno reciente. Falta, entonces, analizar en mayor detalle los cambios históricos en estas dinámicas, para evaluar en qué medida la promesa de la educación se está o no cumpliendo en la realidad chilena actual.

III. CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL Y EN EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

Introducir la variable ocupación ⁹ en esta etapa del análisis puede contribuir a entender mejor el efecto de la educación en la equidad en el mercado de trabajo actual en Chile. Esta variable no ha sido plenamente aprovechada en los estudios especializados en los últimos años en Chile, en parte porque cambios recientes en el sistema de clasificación de las ocupaciones hacen muy difícil el estudio de su evolución entre censos o encuestas realizados en diferentes años.

A. DE CÓMO LA LARGA TRANSICIÓN OCUPACIONAL PERMITIÓ LA INCORPORACIÓN DE DOS GENERACIONES DE CHILENOS AL DESARROLLO, EDUCACIÓN MEDIANTE

Las evidencias disponibles sobre la evolución de la estratificación ocupacional de Chile sugieren que la dinámica actual de cambio estructural de las ocupaciones es radicalmente diferente de la que operó en el país durante casi cuarenta años. Con este cambio de dinámica, cambió también el papel de la educación media en cuanto a ofrecer oportunidades de acceso a empleos productivos para los diversos sectores socioeconómicos.

En el período entre 1930 y 1970, la estructura socio-ocupacional de Chile (como las de varios otros países de América Latina) experimentó una notable transformación, cayendo la proporción de trabajadores agrícolas, desarrollándose una fuerte presencia de obreros manuales, y creciendo sostenidamente la proporción de la fuerza de trabajo en ocupaciones no-manuales (bajas como oficinistas y empleados de comercio; altas como profesionales y técnicos, gerentes y administradores) (Cuadro I-2). Esta gran transición, alimentada por la sustitución de importaciones, el crecimiento de la burocracia y el comercio y por la introducción de nuevas tecnologías tanto productivas como administrati-

vas, fue facilitada por la rápida expansión de la educación pública (De Oliveira y Roberts 1994).

En casi toda América Latina, la creación de puestos de trabajo en las ocupaciones de mayor productividad, combinada con la elevación de los niveles de educación, llevaron a un aumento del ingreso personal de la población ocupada en general (CEPAL 1989). En términos específicos, este avance se concentró en el crecimiento de las mencionadas ocupaciones no-manuales, de manera que crecieron más los empleos precisamente en el gran grupo de ocupaciones de mayor *status* social (Cuadro I-2). Esta transición ocupacional estructural no habría sido posible sin la expansión de la cobertura de la educación media.

De esta baja en las ocupaciones agrícolas y la persistente presencia de ocupaciones de obreros manuales (que crecieron en números absolutos pero menos rápidamente que los no-manuales de "cuello blanco"), se puede deducir una significativa "movilidad estructural ascendente" (CEPAL 1989) en que hijos de campesinos pasaron a ser obreros manuales y muchos hijos de obreros manuales —educación mediante— alcanzaron el primer peldaño del estrato de ocupaciones no-manuales. En gran parte este cambio fue resultado de la incorporación de mujeres con educación media a las ocupaciones de oficinista, vendedora, y maestra de escuela.¹⁰

Cuadro I-2

ESTRATIFICACIÓN OCUPACIONAL EN CHILE, 1940-1982

(Porcentajes de la PEA No-agrícola)

Estrato Ocupacional	1940	1952	1960	1970	1982
No-manual alto	6.2	10.3	10.7	13.6	14.1
No-manual bajo	10.4	15.8	13.7	16.5	21.0
Obreros asalariados	48.9	38.3	43.5	41.5	40.7
Cuenta propia	22.3	20.6	18.2	18.6	14.9
Servicio doméstico	12.2	13.8	13.3	9.1	8.7
Otros	0.0	1.2	0.6	0.7	0.0
Total PEA no-agrícola	100	100	100	100	100
PEA agrícola/Total	46.0	34.3	30.0	23.2	16.5

Fuente: Adaptado de De Oliveira y Roberts (1994).

Esta transición no llegó a "completarse"; Chile no se transformó en un país de servicios no-manuales, si bien en 1982 más de un tercio de la población ocupada se encontraba en ocupaciones no manuales. Los desequilibrios económicos asociados con el proteccionismo, el populismo, el corporativismo, el estado benefactor y los conflictos entre clases sociales hacia el final de aquella era ya han sido analizados en toda su complejidad (aunque queda mucho por aclarar) y no serán abordados aquí. Basta recordar que las ocupaciones de obrero manual industrial cayeron vertiginosamente con el fin del

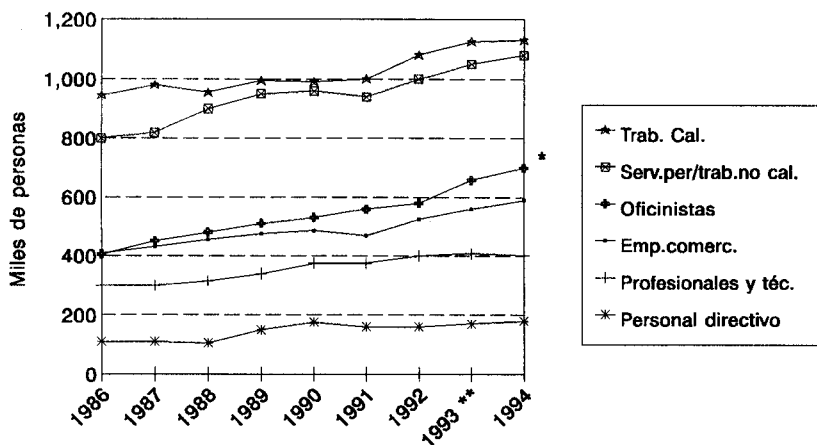
proteccionismo y la política de cambio fijo de la segunda mitad de los setenta y principios de los ochenta; y que se dio una movilidad descendente en estas ocupaciones —y también desde las no-manuales altas— asociada a los dos períodos recesivos, el del ajuste de "shock" y el que siguió a la crisis de la deuda en 1982.¹¹

En la última década de crecimiento económico sostenido en Chile (1984-1994), se ha generado una dinámica de cambio en la estructura ocupacional (Gráfico I-2) que es marcadamente distinta de la que permitió la movilidad estructural ascendente del período analizado arriba. En los últimos ocho años la proporción de la población activa en ocupaciones agrícolas ha frenado su secular caída, fluctuando últimamente alrededor de 14-18% aun en las cohortes más jóvenes (CASEN 1992). Los trabajadores manuales (no-agrícolas), tanto calificados como no calificados, y los que trabajan en servicios personales diversos, volvieron a aumentar sus números y sus pesos relativos.¹²

En el sector no-manual, en contraste, han crecido menos rápidamente los puestos de trabajo en ocupaciones de mayor ingreso y mayor exigencia educativa —las de profesionales, técnicos y directivos— que las de oficinistas y vendedores, ocupaciones éstas fuertemente femeninas y a veces calificadas como de "clase obrera tercerizada" (Gráfico I-2).

Gráfico I-2

**CHILE: FUERZA DE TRABAJO OCUPADA
POR GRUPOS OCUPACIONALES**



Promedios = trimestres abril-junio
Grupos ocupacionales asociados a la CIUO '88

* Incluye conductores

** Promedio '93 = prom. trim. nov. '92 - enero '93 y mayo - julio '93

Fuente: CEPAL, en base a datos del INE.

Esta dinámica ocupacional aparentemente nueva tiene implicancias importantes para las posibilidades de equidad en el empleo y para el papel de la educación en el logro de ese objetivo. No se ha vuelto a dar el proceso de fuerte crecimiento proporcional en los puestos de trabajo de mayor ingreso y prestigio que —sea ésta real o sentida— caracterizó el cambio social chileno de la era pre-crisis. Por ende, el mecanismo de lograr una mayor equidad mediante la movilidad, alimentada por la elevación constante del número de años de estudio, pareciera estar encontrando un freno en el menor ritmo de creación de puestos de trabajo en las ocupaciones no-manuales altas.

El nuevo motor de crecimiento constituido por la apertura y la competitividad internacionales implica también aumentar la productividad de trabajadores industriales y agrícolas. En contraste, en la "segunda fase exportadora" (Ministerio de Educación-Chile, 1994), las ocupaciones no-manuales altas —por lo menos aquéllas asociadas a la exportación— difícilmente absorberán grandes porcentajes de los actuales estudiantes de la educación media procedentes de las capas más pobres.¹³

Sería imprudente aventurar pronósticos detallados acerca de las futuras evoluciones de la estructura ocupacional que se podrían dar, por ejemplo con un eventual ingreso de Chile al NAFTA o al MERCOSUR. Lo único seguro sobre el futuro, sobre todo en las actuales modificaciones de la inserción chilena en la economía mundial, es la incertidumbre (González 1993). No obstante, los ejercicios futuroológicos tentativos sugieren que, por ejemplo, la agricultura tradicional expulsaría parte de la mano de obra joven. Esta mano de obra de origen campesino es también el sector social joven de menor logro escolar, y las posibilidades de su incorporación sin un retroceso equitativo implicaría su absorción en la agricultura exportadora, en la agroindustria, o las ocupaciones no-agrícolas de mediana calificación, sea en el campo o en la ciudad. De una manera y otra, se requeriría una nueva fase de movilidad estructural desde los estratos de empleo-ingreso más bajos hacia los medio-bajos, sólo para no aumentar las tasas de desempleo y de subempleo.

B. TENDENCIAS RECIENTES EN LA OFERTA Y LA DEMANDA DE FUERZA DE TRABAJO SEGÚN OCUPACIÓN, EDUCACIÓN E INGRESO

Por el momento, las diferencias en los ritmos de crecimiento de diversos grupos de ocupaciones en el período 1990-1994 son bastante pequeñas, comparadas con otros momentos y otros países. Los trabajadores agrícolas pierden un par de puntos porcentuales de presencia en la fuerza de trabajo entre el año 1991 y noviembre 1994-enero 1995, y los oficinistas y vendedores del estrato no-manual bajo aumentan su peso en un porcentaje parecido, según datos recientes del INE (1995a). Por el lado de la oferta, la población joven que llega a la edad de trabajar no aumenta significativamente en números absolutos ni cambia más que paulatinamente su perfil educativo (Véase nuevamente el Gráfico I-1).

1. Las ocupaciones, niveles educacionales e ingresos de los jóvenes adultos chilenos en 1992

El procesamiento de los datos de la CASEN 1992 realizado por la División de Desarrollo Social de la CEPAL confirma, en primer lugar, que actualmente hay relativamente poca dispersión interna en las calificaciones educativas que permiten acceder a cada estrato o grupo principal de ocupaciones.¹⁴ El Cuadro I-3 muestra esta asociación, controlando por edad y sexo. Parece confirmarse, entonces, la persistencia de una alta correlación entre educación y estrato ocupacional alcanzado en la coyuntura actual.

Cuadro I-3

CHILE, 1992: GRUPOS OCUPACIONALES POR EDUCACIÓN

(Hombres de 25-34 años. Porcentajes)

Estrato ocupacional	AÑOS DE ESTUDIO APROBADOS						TOTAL Porcentaje Número
	0-3	4-7	8	9-11	12	13 y +	
1. Director, Gerente	0.9	4.6	6.2	13.6	28.85	45.9	100.00 35 231
2. Profesional	0.0	1.0	0.4	1.1	6.6	90.9	100.00 54 420
3. Semi-profesional	0.3	0.8	1.7	8.0	32.7	56.5	100.00 60 569
4. Oficinista y trab. administrativo	0.4	2.0	3.3	10.9	47.8	35.6	100.00 45 737
5. Vendedor	1.5	7.9	8.8	18.4	42.8	20.7	100.00 74 621
6. Obrero manual (no agrícola)	4.1	14.5	14.7	30.0	27.0	9.8	100.00 415 100
7. Servicios personales no domésticos	5.5	11.8	12.8	26.3	34.4	9.3	100.00 98 124
8. Agricultor	13.2	40.1	19.8	16.3	8.1	2.6	100.00 186 797
9. Empleado doméstico	3.2	20.0	11.7	34.0	28.0	3.1	100.00 16 922
10. Fuerzas Armadas	1.9	2.8	1.00	15.6	64.8	13.9	100.00 115 588
Total							
Porcentaje	4.95	15.89	12.27	21.84	26.04	18.96	100.00
Número	51 582	165 728	127 957	227 779	271 581	197 672	1 042 747

Fuente: CEPAL en base a datos de MIDEPLAN, CASEN 1992.

El Cuadro I-4, por otra parte, muestra una alta correlación entre educación e ingreso y significativas diferencias en ingresos entre estratos ocupacionales que son concordantes con sus perfiles educativos (Cuadro I-3).¹⁵ En la población activa total, sobresale el bajo incremento en ingreso para años adicionales de educación básica y media incompleta, hasta llegar a la educación media completa (12 años de estudio).

Además de las dificultades para lograr la equidad mediante una mayor igualdad de oportunidades para acceder a las ocupaciones de mayor educación, prestigio e ingreso (ya que éstas crecen con demasiada lentitud), la alternativa de aumentar la equidad mediante la desconcentración objetiva del ingreso, aumentos de productividad e ingreso en ocupaciones de menor rango, sigue siendo un desafío aún sin respuesta adecuada.

Cuadro I-4

**CHILE 1992 (CASEN). POBLACIÓN OCUPADA DE 25-34 AÑOS: INGRESO POR MÚLTIPLES
DE LÍNEA POBREZA, POR GRUPO OCUPACIONAL Y AÑOS DE ESTUDIO**
(ambos sexos; total nacional)

	Años de estudio	Nº de personas	Ingreso promedio (x línea de pobreza)
Total población ocupada de 25-34 años de edad	Total	1 431 957	4.1
	0 - 3	63 416	2.4
	4 - 7	204 349	2.4
	8	163 183	2.5
	9 - 11	281 489	2.8
	12	386 000	3.9
	13 y más	331 292	7.5
1. Gerente y directores	Total	50 337	13.4
2. Profesionales	Total	101 878	9.0
3. Semi-profesionales y técnicos	Total	95 417	7.5
4. Oficinistas y trab. administrativos	Total	117 478	4.1
5. Vendedores	Total	135 449	3.3
6. Obreros manuales	Total	460 319	3.1
7. Trabajadores en servicios personales no-domésticos	Total	149 463	2.6
8. Trabajadores agrícolas	Total	203 675	2.7
9. Empleados domésticos	Total	104 232	1.7
10. Fuerzas Armadas	Total	11 311	4.3

Fuente: CEPAL en base a datos de MIDEPLAN, CASEN 1992.

IV. REFLEXIONES FINALES

A. CONCLUSIONES ANALÍTICAS

En resumen, las evidencias convergen en confirmar que:

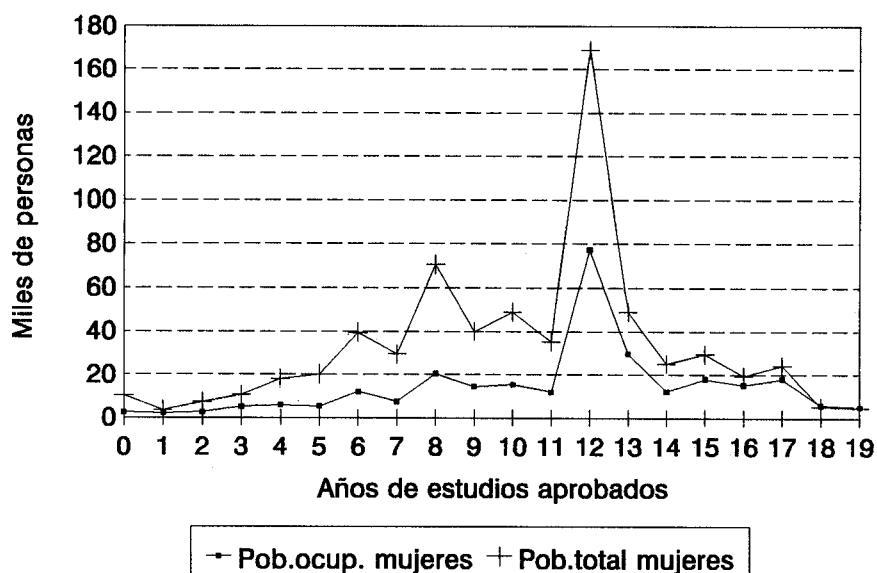
-Mayor educación sí da mayor ingreso en el contexto chileno actual, desde varias perspectivas. En particular, esta relación está fuertemente asociada al estrato ocupacional de la persona ocupada.

-Son muchos más de lo que se ha percibido hasta ahora los jóvenes adultos sin educación media completa (Véase nuevamente Cuadro I-1). Muchos de ellos, particularmente las mujeres, son excluidos o se autoexcluyen del mercado de trabajo (Gráfico I-3). Los jóvenes sin educación media completa que trabajan sólo acceden a ocupaciones de bajo ingreso (Cuadros I-3 y I-4). La relación entre incrementos de años de educación e ingreso es estrecha sólo a partir de la educación media completa.

Gráfico I-3

CHILE 1992

AÑOS DE ESTUDIOS APROBADOS (Población total y ocupada de 25 a 29 años mujeres)



Fuente: CEPAL en base a datos del CASEN.

-En años recientes, las ocupaciones que más aumentan sus números son las de ingreso bajo o moderado; las que más aumentan su ingreso son las de niveles de ingreso ya alto; éstas son también las que menos crecen en términos numéricos.

Vista a la luz de la comparación histórica, estos datos sugieren que la educación ya no funcionaría de la misma manera que en la era pre-crisis, como canal de una amplia

movilidad estructural hacia ocupaciones de mayor status e ingreso. El crecimiento hacia afuera parece estar creando empleos productivos (aunque de diversos niveles de remuneración) preferentemente en las ocupaciones no-manuales bajas y en las de obrero manual, tanto agrícola como no-agrícola.

Esto significa, en cuanto a la posibilidad de *aumentar la equidad y la satisfacción subjetiva por medio de la movilidad ocupacional intergeneracional*, y puesto que no parece aumentar la proporción de puestos en ocupaciones altas en la fuerza de trabajo, será poco probable que se de otra fase fácil de absorción en estos estratos de jóvenes educados de origen humilde. Y en cuanto a la posibilidad de *aumentar la equidad por desconcentración objetiva del ingreso*, como no se han reducido las brechas de ingreso por ocupación, la educación no está cumpliendo su promesa por esta vía tampoco.

La información sobre estos dos aspectos ayuda a entender por qué la distribución del ingreso no mejora en Chile. Datos publicados recientemente indican que, a pesar de un fuerte aumento del ingreso total y en un contexto en que se ha logrado reducir la pobreza, la distribución del ingreso por hogares en Chile no mejoró en el período 1990—1994, sino que sigue altamente concentrada (INE 1995b; Banco Mundial 1995; MIDEPLAN 1995).

Sin embargo, una conclusión igualmente importante de este estudio es que el *potencial de la educación para aumentar la equidad ha sido confirmado; sin embargo, la concreción de este potencial no se da espontáneamente por la dinámica económica* vigente en el país. Ni siquiera es seguro que la equidad llegará por un mayor gasto en y una mejoría de la cantidad y calidad de la educación pública, porque esta dinámica de la economía y del mercado de trabajo es poco favorable a aumentos de equidad por cualquiera de las dos vías.

Se requiere, entonces, la implementación de una estrategia explícita de educación y empleo, concretada en programas de acción tendientes a: aumentar significativamente, por un lado, las posibilidades de jóvenes de origen modesto para acceder a estudios superiores y competir por puestos en ocupaciones altas; y, por otro, maximizar la capacitación en sentido amplio de jóvenes que van a salir de la educación media para ingresar al mercado de trabajo en ocupaciones de menor remuneración, justamente para permitir reducir la brecha de ingresos entre ocupaciones.

Afortunadamente, en términos del contexto general, hay una combinación de condiciones coyunturales que hace más factible avanzar hacia la equidad en los próximos años en Chile que en muchos otros países de la región:

i) El número de adultos jóvenes a incorporar cada año en el mercado de trabajo crece muy lentamente; el desafío al aparato productivo y al sector empresarial de crear nuevos puestos de trabajo productivos (aumentando las posibilidades tanto de movilidad como de mejores remuneraciones relativas para sectores populares) es menor en Chile que en América Latina en promedio.

ii) El aumento de la fuerza de trabajo se debe principalmente a la creciente actividad económica de mujeres jóvenes (según datos del CELADE), que cuentan con un mejor perfil educacional que los hombres (Gráfico I-4). La productividad potencialmente mayor de ellas permite contemplar la posibilidad de reducir la desigualdad general mediante una reducción de la desigualdad del ingreso por género.

iii) La demanda por mano de obra con una educación media moderna, en ocupaciones de nivel medio, como las manuales calificadas y las de oficinistas y vendedores, con toda probabilidad se intensificará en la "segunda fase exportadora". La demanda por profesionales calificados también aumentará, aunque posiblemente en volúmenes menores.

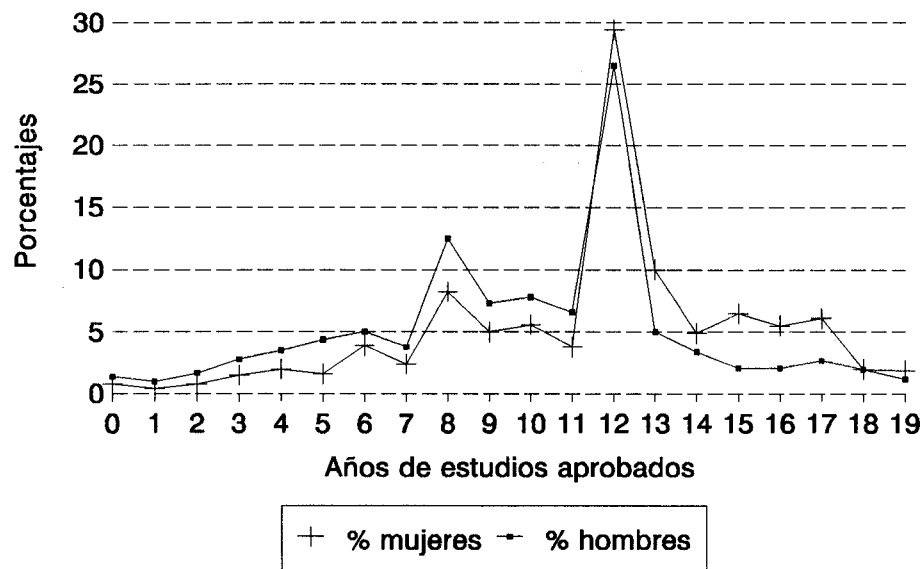
iv) El rezago de las personas activas sin educación media completa constituye también una buena oportunidad, ya que rescatar a una parte del gran contingente de

adolescentes que no estudian, para que logre completar la educación media, puede ser una forma relativamente fácil de aumentar el capital de conocimiento y la productividad promedios de los jóvenes de origen modesto. Este enfoque es complementario a la percepción de que en el mercado de trabajo "existe un amplio margen para la acción en Chile....debido a la gran concentración de trabajadores en empleos de baja productividad y bajos salarios" (González 1993).

Gráfico I-4

CHILE 1992

AÑOS DE ESTUDIOS APROBADOS (Población ocupada de 25 a 29 años)



Fuente: CEPAL, en base a datos del CASEN

v) El costo de aumentar el ingreso a través de la educación es mucho más bajo entre los pobres que para la población en general.¹⁶

vi) La evolución de los resultados del SIMCE básico, y la estructura de ellos en la educación media, parecen mostrar una reducción de la desventaja de las escuelas municipales, donde estudian los alumnos más pobres.¹⁷

B. IMPLICANCIAS PARA LAS REFORMAS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

En general, el análisis precedente permite respaldar la asignación de una alta prioridad a algunas de las diversas reformas contenidas en el Programa MECE Media, tal como se indica a continuación. En un sólo caso se puede discrepar parcialmente del razonamiento que subyace la elección de factores abordados por el Programa: la exclusión del tema de la deserción.

1. Prevención de la deserción y rescate de los desertores

Sería un ejercicio estéril preguntarse si a la luz de los datos presentados la baja cantidad de educación media es un problema más importante que su baja calidad actual. Evidentemente, más años de educación de mala calidad no resuelven nada, y la calidad de la educación recibida por los jóvenes de sectores modestos influye en las tasas de deserción y en sus posibilidades de alcanzar niveles más altos de educación. Pero es necesario advertir que, por el contrario, la percepción bastante difundida de que la cobertura de educación media es un tema ya resuelto en Chile, y que la deserción es un problema de poca relevancia frente al desafío de mejorar la calidad, es un error importante que puede llevar a descuidar carencias y necesidades aún importantes.

En el acápite del Programa sobre "Factores no abordados" (punto 4. iii) del Programa), se establece que el problema de la deserción no será abordado directamente por el Programa sino que se espera combatirla indirectamente, ofreciendo una educación media más relevante y atractiva. Nuestro análisis de los datos del CASEN y del Censo de 1992 sugiere que sólo la mitad de los adultos jóvenes contaría con educación media completa. Casi un tercio habría completado la educación básica pero no la media. Si son cercanos a la realidad estos datos de las fuentes primarias directas, debe darse una más alta prioridad en el menor plazo posible a la tarea de rescatar a los desertores, sean de hecho o potenciales. CEPAL/UNESCO (1992) propone, para combatir la deserción, dar más información a los padres y crear incentivos a la asistencia, principalmente para la población rural e indígena, cuyos índices de deserción suelen ser más elevados. Señala, sin embargo, que en la enseñanza secundaria hay un mayor costo de oportunidad de la asistencia escolar *versus* el trabajo remunerado del o de la joven. Se propone un programa de becas para jóvenes de hogares pobres, de transporte subvencionado, y de donación de útiles escolares (a un costo estimado de US\$500 por año por alumno) (CEPAL/UNESCO 1992:213-214).

2. Ciclo general de 10 años, con certificado y posterior especialización

Tanto el Informe del Comité Técnico Asesor como el Programa de MECE Media plantean esta alternativa, ¹⁸ que a primera vista puede parecer un cambio simplemente formal y no sustantivo. Sin embargo, como señala el Comité, diez años de estudio puede dar los conocimientos necesarios para tomar opciones, siempre que se cumpla la meta de dar más alternativas de planes de estudio y capacitación después del décimo año. Nuestro análisis apoya esta alternativa, especialmente si se otorga algún certificado oficial. En primer lugar, al presentar una alternativa de terminación *entre* la educación básica actual y la media completa, puede contribuir a disminuir la deserción después de ocho años de estudio. Por otra parte, es prematuro definir el futuro laboral —y el estrato socio—ocupacional— de niños y niñas de 13 o 14 años de edad, recién egresados de la educación primaria, al exigirles escoger ya entre los dos tipos de educación media. Y, como señala González

(1993:137), el cambiante contexto económico chileno asociado a la apertura comercial aumenta la incertidumbre sobre cuáles cursos de especialización, en este momento, serán una buena inversión desde el punto de vista del joven y su familia. La conclusión es que "se debe forzar un período más largo de educación general".

El Comité Técnico Asesor (1994:47) nos alerta sobre los posibles efectos regresivos de esta eventual reforma. No hay duda de que es necesario pesar, con mayores antecedentes, la posibilidad de que alumnos de menores recursos opten por estudiar diez años en vez de doce. Pero si hay una alta tasa de deserción, es posible que el efecto neto de introducir esta innovación sea fuertemente positiva desde el punto de vista de la equidad. Un programa de capacitación adicional especialmente orientado a jóvenes sin educación media completa, como el "Chile Joven", puede complementar la introducción de un ciclo básico de 10 años.

3. Fortalecer, ampliar e incluir más contenido general en la educación media técnica y profesional

La estrategia de aumentar la equidad mediante mejoras en la igualdad de oportunidades para la movilidad socio-ocupacional intergeneracional presupone que los jóvenes de origen modesto ambicionan subir de status y de estrato social, y que ellos incorporan el objetivo de alcanzar ocupaciones altas por el canal de la educación media y superior en sus estrategias de vida. Este supuesto es cierto para muchos, pero también hay indicios contrarios de que una proporción indefinida de jóvenes encuentran satisfacción vocacional en ocupaciones a las que los estratos privilegiados otorgan bajo prestigio, sea por su carácter, sea por sus remuneraciones modestas: en la agricultura, en las ocupaciones manuales, técnicas, de servicios, etc. Esta orientación por parte de jóvenes y familias populares parece reflejarse, por ejemplo, en la creciente demanda por cupos en la educación media técnica y profesional en Chile; y encuentra justificación en las menores tasas de desempleo entre los egresados de estas instituciones que entre sus pares que buscan empleo como egresados de la educación media científico-humanista (véase Supanc 1995).

Esta opción por la no-movilidad social, y por la micro-movilidad ocupacional, cobra mayor relevancia para la estrategia nacional de mejorar la equidad si se la considera a la luz del análisis precedente. Si se suma a la poca probabilidad de una movilidad estructural masiva el hecho del desfase en las transiciones demográficas entre estratos sociales altos y bajos (las familias pobres en Chile siguen teniendo más hijos que las de estratos medio-altos), las dificultades para lograr equidad mediante la igualdad de oportunidades en la educación y en el empleo, parecen muy serias. Esto implica que la estrategia de mejorar la equidad dependerá en medida creciente de la desconcentración del ingreso por trabajo, mediante el aumento de la productividad en las ocupaciones que más crecen y que más absorben a los y las jóvenes de origen modesto —y en su capacitación en los "códigos de la modernidad" para poder participar mejor en la toma de decisiones—.

La educación media completa para la totalidad de los jóvenes sigue siendo una meta válida para Chile en el mediano plazo, como requisito mínimo de una adecuada productividad individual y una real competitividad societal. Por las consideraciones precedentes sobre los límites de la creación de empleos altos en la actual dinámica del mercado de trabajo nacional, la educación media técnica y profesional (EMTP) tiene un papel central que jugar en una estrategia educativa que combina calidad con equidad. Para muchos estudiantes, la EMTP constituirá una educación terminal en sentido del ciclo educativo formal, complementado a futuro, sin embargo, por una capacitación periódica y un aprendizaje permanente durante toda la vida productiva, como la que se pretende ofrecer mediante el actual proceso de modernización y expansión del SENCE. Pero no debe

constituir una callejón sin salida para los alumnos que, en el curso de su educación media técnica, muestran capacidades y motivaciones para volver al ciclo académico en el nivel superior, aprovechando las oportunidades que éste otorga de ascenso ocupacional intergeneracional.

La adquisición de los códigos y destrezas de la modernidad y de la ciudadanía social exige que la EMTP no sea puramente técnica y vocacional. El Programa de MECE Media (Ministerio de Educación-Chile, 1994:72) establece que el reforzamiento de las competencias básicas no debe darse solamente en la educación científico-humanista, sino también en la técnico-profesional; es más enfático al respecto de lo explicado en el Informe del Comité Técnico, que fue redactado con anterioridad.

Según González (1993:138) la alta especialización, y la resultante heterogeneidad de trabajadores, tiene el costo de exigir más coordinación e interdependencia institucional. Por otra parte, se puede especializar demasiado: "la economía moderna requiere ...que las habilidades del trabajador sean más flexibles al cambio y su capital humano sea más fácilmente maleable. La coordinación es más fácil mientras más comprensibles resultan las funciones desempeñadas por otros miembros del grupo de trabajo". La conclusión es que "la educación técnica media debe ser crecientemente general". Y con mayor contenido general, los estudiantes de liceos técnico-profesionales tendrían mayores posibilidades para seguir educándose y competir en mejores condiciones para puestos profesionales (ver también el punto siguiente).

4. Mejorar el apoyo a estudiantes de los liceos más pobres que quieren competir para cupos universitarios y aumentar significativamente el apoyo al financiamiento para la educación superior

De acuerdo al último punto, es de gran importancia —para el objetivo de la equidad— contrarrestar la actual concentración de la educación superior entre estudiantes de los estratos económicos superiores (Larrañaga 1992). Esto incluye el facilitamiento del acceso de estudiantes de colegios pobres a los centros de formación técnica, de dos años de estudio post-secundario (Véase Ministerio de Educación-Chile, 1994:56-57). Implica dar énfasis a programas para orientar a los estudiantes de liceos pobres acerca de las diversas carreras e instituciones de la educación superior, animarles a postular, entrenarles para la Prueba de Aptitud Académica, y ofrecerles becas para que la admisión universitaria sea algo menos dependiente de la capacidad de demanda monetaria efectiva.

5. Coordinar más la planificación educativa media con el análisis del mercado de trabajo

Como se ha señalado, la incertidumbre actual sobre la evolución del mercado de trabajo exige una redefinición por parte del sistema educativo de su *output*. Hay motivos, incluso, para pensar que esa incertidumbre no es coyuntural sino, en grado importante, una característica ya permanente de la economía moderna. En ese caso, la redefinición del sistema educativo —por lo menos la de la educación media— es también una necesidad permanente, en un proceso iterativo constante con las señales del mercado de trabajo. Este proceso de adecuación constante de la política educativa media debe ser no sólo para anticipar y satisfacer las necesidades del mercado, sino también para cumplir con el imperativo de la equidad.

Finalmente, una conclusión que emerge del tenor general de estas tendencias de la oferta y demanda de recursos humanos y de los cambios en la dinámica ocupacional

guarda relación con la percepción de que la equidad es posible por dos vías simultáneas: la que surge de la posibilidad de crear puestos más productivos en ocupaciones manuales y de mediana calificación no-manual, y de la más lenta creación de trabajos en el estrato profesional, para los cuales la competencia parece más severa. Las reformas de la educación media, en este contexto, deben combinar la focalización de las soluciones técnicas diseñadas en MECE Media con una similar focalización o reorientación significativa de la totalidad de los recursos financieros (públicos más privados) bajo el criterio de que "los liceos *más necesitados* recibirán *más y antes...*" (Ministerio de Educación-Chile, 1994:107), tal como establece la estrategia del Programa.

El tema es, evidentemente, complejo, y exige mayor análisis (desde la perspectiva de "policy-oriented labour economics"). Por ejemplo, ¿qué papel ha jugado la *oferta* de mano de obra capacitada específicamente para ciertas ocupaciones en la creación de puestos de trabajo y de sus remuneraciones? ¿Qué impacto está teniendo, por ejemplo, en la estructura ocupacional de los profesionales el crecimiento de universidades privadas? ¿Qué parte del bajo crecimiento reciente en la proporción de profesionales en la PEA puede ser explicado por la débil demanda por profesores de escuelas primarias y secundarias?

El propósito de este trabajo al abordar el tema de la transformación de la estructura ocupacional ha sido de plantear interrogantes, subrayar la utilidad de la variable "ocupación" para el análisis de la equidad a través de las fuentes estadísticas, y de contribuir a estimular el debate sobre la relación entre equidad laboral y política educativa. Las hipótesis exploradas en este artículo serán confirmadas, "falsificadas" o modificadas solamente a través de análisis multivariantes de fuentes como la CASEN 1994 o las Encuestas de Empleo del INE. Cualquiera que sea el resultado, las exigencias a la planificación de la educación media quedarán más claras y definitivamente establecidas por tales investigaciones.

Capítulo II

EDUCACION Y DISTRIBUCION DE INGRESOS EN CHILE *

I. SOBRE EDUCACIÓN E INGRESOS

La educación tiene un rol importante en la determinación de los ingresos de las personas. El impacto positivo de los años de educación sobre el nivel de ingreso laboral es una de las regularidades empíricas más persistentes en economía. El vínculo directo entre educación e ingresos ocurre a través de la formación y desarrollo de las habilidades que conforman el potencial productivo de las personas. Tal relación es mediada por los años de experiencia laboral, las características del mercado del trabajo, la calidad de la educación recibida y por factores personales como motivación, esfuerzos y relacionados.

Ha sido tema de debate si la educación aporta formando capacidades o si actúa como una señal que indica ciertas aptitudes que el mercado laboral busca en los individuos (disciplina, responsabilidad, etc.). La mayor parte de los autores prioriza la primera hipótesis, sin desconocer que el efecto "señal" puede ser importante en ocasiones. Así, dos postulantes a un empleo, uno egresado de enseñanza media y el otro desertor en tercer medio, poseen en promedio más diferencias que un simple año adicional de estudios.

La conexión entre educación y productividad laboral ocurre también a través de canales indirectos. Quizás el más importante es el impacto de la educación de la madre sobre el desarrollo de los niños: logros educacionales, estado de salud y nutrición, plano emocional, etc.¹⁹ Por otra parte, el impacto de la educación sobre el bienestar social no se reduce al plano productivo. Igualmente importante es su contribución en el plano cultural: formación de valores, transmisión de normas y lenguaje, integración social, etc.

La incidencia de la educación sobre los ingresos tiene dos implicancias fundamentales para el desarrollo de las sociedades. Primero, la inversión en educación es clave para el crecimiento económico dado su impacto sobre la cantidad y calidad de los recursos humanos. Segundo, las condiciones de acceso a la educación constituyen un determinante de primer orden de la equidad social y distribución de ingresos. Mientras más amplias sean las oportunidades educacionales que ofrece un país a sus jóvenes más abiertos estarán los canales de movilidad social y más igualitaria tenderá a ser la distribución de ingresos.

II. ¿QUÉ DICE LA INFORMACIÓN PARA CHILE?

Los datos regionales sobre educación y distribución de ingresos entregan una aparente paradoja en el caso chileno. En efecto, mientras el país presenta uno de los índices más avanzados en la región en términos de cobertura educacional y años de escolaridad de su población, la distribución de sus ingresos es abiertamente desigualitaria.

* Se agradece la colaboración de Maribel Landau.

En efecto, de acuerdo a la información presentada (CEPAL, 1993b) la escolaridad promedio de los jóvenes chilenos entre 15 y 24 años es la más alta entre los 10 países de mayor desarrollo de la región; alcanzando a 10.2 años en las zonas urbanas y a 7.9 en las áreas rurales (Ver Cuadro II-1). Por otra parte, la cobertura de educación media es del 74% mientras que la del nivel básico es prácticamente universal.

Cuadro II-1
DISTRIBUCIÓN DE INGRESOS Y ESCOLARIDAD

País	Gini	10% max Y	Escolaridad
	1990 <u>c/</u>	40% min Y <u>d/</u>	1990 <u>e/</u>
Brasil	0.535	17.3	6.6
Venezuela	0.378	6.8	8.5
Costa Rica	0.345	5.5	8.7
Colombia	0.450	10.2	8.8
Uruguay <u>a/</u>	0.368	6.6	9.0
México	0.504	13.4	9.4
Paraguay	0.357	6.2	9.6
Panamá <u>a/</u>	0.460	10.9	9.6
Chile	0.450	10.4	10.2
Argentina <u>b/</u>	0.406	8.5	n/d

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, 1993.

a/ Datos para 1989.

b/ Datos para 1986.

c/ Corresponde al Gini en las zonas urbanas.

d/ Corresponde al cociente entre el ingreso promedio del 10% más rico y del 40% más pobre en zonas urbanas.

e/ Corresponde al promedio de años de estudios de jóvenes no autónomos de 15 a 24 años de edad en las zonas urbanas.

Sin embargo, el mismo informe de la CEPAL muestra que la distribución de ingresos en Chile —medida por el coeficiente de Gini o por la participación en el ingreso del 10% más rico sobre el 40% más pobre— es menos igualitaria que países como Argentina, Uruguay, Paraguay, Costa Rica y Venezuela, está a la par de Panamá y Colombia, y sólo supera a la exhibida por Brasil y México en el conjunto de países citados (Cuadro II-1).

¿Cómo conciliar estos hallazgos estadísticos con el discurso sobre educación y equidad? ¿Por qué Chile, que posee los mejores logros educacionales en la muestra de países de la CEPAL, presenta una de las peores distribuciones de ingreso de la región?

La hipótesis que se sostendrá en esta presentación es que los hechos descritos pueden ser (parcialmente) explicados tanto por las insuficiencias que presenta la educación media como por la estructura de oferta y demandas educacionales.²⁰ Como los problemas de la educación media han sido relativamente explorados la presentación enfatizará el segundo elemento. En particular, se argumentará que el país habría exhibido hasta fines de los años 80 una sobre-oferta de trabajadores con enseñanza media en relación a quienes tienen estudios de nivel terciario. Tal estructura de oferta —unido a la dinámica de la demanda laboral— habría deprimido los ingresos de los primeros en relación a los segundos y contribuido a generar el desigual patrón de ingresos que exhibe el país.

En el Cuadro II-2 se presenta la cobertura de educación secundaria y superior para una muestra de países latinoamericanos a inicios de los años 90. Mientras Chile exhibe la

segunda más alta tasa de cobertura para el nivel secundario (74% después de Uruguay con un 77%), la tasa de cobertura para la educación superior es relativamente baja (lugar 7 dentro de 10). La relación entre la cobertura de educación secundaria y la cobertura de nivel superior que presenta el país es 3.9 veces, la más alta de la región. De esta manera, Chile presentaba un relativo desequilibrio en la estructura relativa de calificaciones educacionales.

Cuadro II-2

COBERTURA DE EDUCACIÓN SUPERIOR VS. MEDIA

País	(1) Educ. sec. % pob. (90)	(2) Educ. sup. % pob. (90)	(1)/(2)
El Salvador	26	17	1.5
Paraguay	30	8	3.8
Bolivia	34	23	1.5
Venezuela	35	29	1.2
Brazil	39	12	3.3
Costa Rica	42	26	1.6
Colombia	52	14	3.7
México	53	14	3.8
Panamá	59	21	2.8
Perú	70	36	1.9
Chile	74	19	3.9
Uruguay	77	50	1.5

Fuente: Banco Mundial, World Development Report, 1993.

Por otra parte, los estudios disponibles plantean que los cambios en la demanda por fuerza de trabajo habrían favorecido a los empleos de mayor calificación durante el período 1975-1990 (Robbins, 1994b). Tanto la liberalización del comercio como los posteriores desarrollos de la economía chilena habrían estado asociados a un incremento relativo en la demanda por fuerza de trabajo de mayor calificación.

La estructura de ingresos del país reflejaría los citados desarrollos en la oferta y demanda de calificaciones laborales. Así, la información disponible sobre tasas de retorno muestra que la rentabilidad de los estudios secundarios en el país es relativamente baja en relación a la exhibida por los estudios superiores. Ello es consistente con excesos de demanda por egresados del nivel superior y holguras de oferta para la fuerza de trabajo con estudios secundarios.²¹

Las cifras sobre ingresos laborales según nivel de escolaridad de la fuerza de trabajo contenidas en el Informe Social de la CEPAL de 1993 corroboran el resultado anterior. Quienes tienen entre 6 y 9 años de educación obtienen en Chile un ingreso laboral promedio prácticamente igual a quienes tienen menos de cinco años de estudios. Por otra parte, obtienen menos del 50% de la remuneración de quienes tienen 10 o más años de estudios.²² Tales cifras contrastan con las presentadas por la mayor parte de los países de la región, las cuales otorgan una mejor posición relativa a quienes poseen estudios intermedios (Cuadro II-3).

Cuadro II-3

**RAZONES DE INGRESOS LABORALES SEGÚN AÑOS DE ESCOLARIDAD PARA
EL TRAMO DE 25 A 29 AÑOS DE EDAD, 1990**

País	Razones de ingresos	
	B/A <u>b/</u>	B/C <u>c/</u>
Brasil	150.0	46.4
Costa Rica	128.1	56.9
Panamá <u>a/</u>	134.8	47.0
Uruguay <u>a/</u>	137.5	72.1
Venezuela	121.2	72.7
Bolivia <u>a/</u>	106.2	64.2
Chile	96.3	48.1
México <u>a/</u>	117.9	63.0
Paraguay	133.3	62.2

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, 1993.

a/ Datos para 1989.

b/ Razón entre el ingreso promedio con 6 a 9 años de estudio (B) y el ingreso promedio con menos de 5 años (A).

c/ Razón entre el ingreso promedio con 6 a 9 años de estudios (B) y el ingreso promedio con 10 y más años (C).

La relación entre estos resultados y el patrón de distribución de ingresos es directo. Un porcentaje relativamente reducido de la fuerza laboral tiene estudios superiores, obtiene altos ingresos, y aparece preferentemente en el decil superior de ingresos. En cambio, la mayoría de la fuerza laboral tiene estudios secundarios, obtiene un nivel de ingresos mediano o bajo, y participa mayoritariamente en los deciles 4 a 9 de la distribución del ingreso (Cuadro II-4). Más aún, existe una brecha significativa entre el nivel de ingreso promedio del decil 10 y los niveles de ingresos para los deciles medios. Ello es importante a la hora de explicar la desigualdad de la distribución de ingresos en Chile. Incluso podría argumentarse que tal desigualdad es explicada en parte importante por la distancia existente entre el decil 10 y el resto de la población.²³

¿Qué ha pasado en Chile con la educación de nivel terciario? ¿Por qué ella no habría respondido a las señales de mercado que valoraban crecientemente la mayor calificación y que situaban a los egresados universitarios en los deciles más altos de la distribución de ingresos?

El Cuadro II-5 presenta la evolución de la matrícula del nivel terciario desde el año 1965 hasta 1993. Allí puede observarse que la matrícula en el sector de universidades tradicionales —incluyendo las sedes regionales escindidas a comienzos de los años 80— se mantiene relativamente constante entre 1972 y 1990, incluyendo un período de baja absoluta entre 1980 y 1985. El congelamiento de la matrícula universitaria tiene distintas causas, destacando los efectos de la intervención militar sobre las universidades y la restricción de financiamiento fiscal en el período 1974-1990.

Cuadro II-4

PORCENTAJE DE HOGARES SEGÚN NIVEL DE EDUCACIÓN E INGRESO

PROMEDIO DE LOS HOGARES POR DECILES

Nivel de educación	Grupo decil									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Básica o menos	0.57	0.50	0.54	0.49	0.49	0.47	0.44	0.32	0.23	0.09
Secundaria y media profesional	0.41	0.49	0.43	0.48	0.46	0.46	0.48	0.52	0.49	0.42
Superior	0.01	0.01	0.02	0.02	0.04	0.06	0.07	0.15	0.26	0.46
Ingreso promedio (\$)	56 114	91 627	114 56	139 816	167 483	186 067	225 723	293 785	395 747	1 199 569

Fuente: INE, Ingresos 1990-1993 de hogares y personas: encuesta suplementaria de ingresos, 1995.

Nota: La suma de los porcentajes por deciles no es igual a 1, porque no se incluyó el nivel de educación clasificado como otro por considerarse marginal para lo que se intenta ilustrar en el cuadro.

Por otra parte, los años 80 muestran una fuerte expansión de una nueva familia de instituciones de educación terciaria. Éstas no reciben —salvo excepciones— financiamiento fiscal y están conformadas por una heterogénea gama de universidades particulares, institutos profesionales y centros de formación técnica. La rápida expansión de este sector, cuya matrícula en 1993 representa ya el 55% del total terciario, refleja tanto la demanda latente por estudios postsecundarios como la falta de respuesta de la oferta de las instituciones tradicionales.

El efecto de los egresados del nuevo sector terciario sobre el mercado laboral se está empezando a sentir. De hecho, el salario de los jóvenes ocupados con estudios terciarios tuvo su primera caída en el período 1990-92, después de décadas de alza continua (Robbins, op. cit.). Es improbable, en todo caso, que estos desarrollos modifiquen el patrón distributivo general que presenta el país. Por una parte, existen dudas razonables sobre la calidad de la educación que entrega la mayor parte de estas instituciones. Por otra parte, las condiciones de acceso al sector están limitadas por factores socioeconómicos, puesto que las políticas de créditos y becas sólo favorecen a quienes estudian en las instituciones tradicionales.

En suma, la estructura de oferta y demanda de calificaciones colaboraría a explicar la desigualdad de ingresos que presenta Chile. También ayudaría a explicar la aparente contradicción entre el patrón de ingresos y la extensión de la escolaridad en el país. Esta hipótesis tiene un carácter parcial y debe ser complementada por otros factores que causan la desigualdad de ingresos.

Capítulo III

LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO: ALGUNAS ESPECIFICIDADES DE GÉNERO

I. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la relación entre educación, trabajo y remuneraciones son ya de larga data. El inicio de esa discusión —al menos en su versión latinoamericana— se remonta a los estudios sobre planificación de los recursos humanos de los años cincuenta y a la búsqueda de una correspondencia mayor entre los resultados educativos y los requerimientos del mercado de trabajo. Otra vertiente surgió de la preocupación por la desigualdad y por ampliar las fronteras educativas con miras a disminuir las diferencias sociales, en un intento de encontrar mecanismos "universalistas" de ascenso social.

En esta línea, se inscriben las propuestas de la CEPAL,²⁴ que incluyen un elemento adicional, puesto que plantean la necesidad de aumentar la equidad como una forma de lograr a la vez crecimiento y una transformación de los patrones productivos de carácter estable y sostenido. De manera que la extensión de la educación —especialmente media y superior— se justifica tanto sobre la base de la ampliación de los derechos de ciudadanía como del mejoramiento de los recursos humanos, soporte fundamental para un modelo de desarrollo estable.

A partir de los aportes teóricos y metodológicos de los estudios de género, se visualiza otra dimensión de la desigualdad y sus efectos en la relación educación, trabajo e ingresos. Ésta agregó mayor complejidad al panorama ya existente de la relación entre estas áreas, a pesar que en la mayoría de los estudios globales se ignora y por tanto en las propuestas de reforma educativa no aparece con nitidez.

Se ha señalado esta complejidad cuando se constata que a medida que la cobertura de educación se universaliza, las discriminaciones de género en el acceso tienden a desaparecer, e inclusive es dable observar ligeras ventajas a favor del sexo femenino (Solari, 1994). Sin embargo, las asimetrías no desaparecen totalmente, puesto que adquieren otras formas, como por ejemplo, cuando ciertas carreras se feminizan y en ese proceso se produce una disminución del prestigio social de las mismas.

La asimetría en el acceso a los distintos niveles educativos y el tipo de formación que reciben las mujeres tiene enormes repercusiones en lo que respecta a la equidad de género y por tanto a la equidad social. El reconocimiento de que la equidad social para ser real debe incluir la equidad de género, implica analizar las oportunidades de hombres y mujeres en dos ámbitos importantes; la educación y el trabajo. La igualdad de oportunidades para las mujeres significa que tengan el mismo acceso que los varones a la educación, la formación y la capacitación, así como oportunidades para que ese acceso se concrete en el mercado de trabajo. Es decir, que tengan la posibilidad de realizar su potencial educativo y de "capacidades" (Durstun, 1992). Entre los mecanismos que conducen a la discriminación de las mujeres en nuestras sociedades se encuentran —entre otros— la socialización, la educación formal y no formal y el mundo del trabajo. Paradójicamente,

estos constituyen a la vez, áreas que potencian los cambios y la superación de la inequidad (CEPAL, 1994c).

Para el caso de Chile, sobre la base de la información de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) para 1992 —y cuando sea posible para 1987 y 1990—, se destacarán en este capítulo las inequidades de género en sólo tres áreas de las mencionadas:

a) las desigualdades de acceso al mercado de trabajo que se relacionan —entre otros factores— con el nivel de instrucción alcanzado y con las áreas de estudios seleccionadas;

b) las disparidades en el interior del mercado de trabajo en las ocupaciones que se ejercen (segmentación); y

c) las diferencias de ingresos de la participación en el mercado de trabajo, es decir, la forma distinta con que se retribuye a hombres y mujeres en el mercado de trabajo (discriminación salarial).

Es posible sostener que se asiste a la construcción de una cadena que va creando y reforzando las diferencias entre sexos, para luego transformarlas en desigualdad de género. Esta cadena se inicia con la socialización temprana que potencia y desarrolla áreas de habilidades distintas entre niños y niñas, continúa con la educación formal e informal que refuerza esos contenidos y tiene su final en el mercado de trabajo que segmenta la mano de obra y retribuye de manera desigual esas habilidades.

Los nudos de esta cadena son de vital importancia en la situación de integración social y de género y sobre los cuales se debe actuar con un diseño de políticas que se adecue a la diversidad de situaciones que enfrentan las mujeres. La educación —además de explicar la inserción laboral de las mujeres— es un mecanismo muy importante de integración y movilidad social tanto para hombres como para mujeres. La segregación ocupacional define las opciones laborales de hombres y mujeres y en el caso de éstas últimas influencia las trayectorias laborales interrumpidas o continuas; y de esta forma determina condiciones de vida de mayor o menor vulnerabilidad a la pobreza en el presente o hacia la vejez. La discriminación de ingresos apunta al análisis de costos laborales tanto desde el punto de vista de la empresa que contrata mujeres con salarios menores, como desde la perspectiva de los costos de oportunidad de las mujeres que deben optar entre suplir el trabajo doméstico si los ingresos se lo permiten o realizar una doble jornada. Sin embargo los costos de oportunidad de las mujeres no son sólo monetarios. Indudablemente que salarios altos asegurarán la continuidad laboral de las mujeres, también cuenta la realización personal, el contacto con el mundo laboral, pero fundamentalmente la etapa del ciclo de vida familiar en el que se encuentren: la mayor o menor autonomía que se relaciona muy fuertemente con el número y la edad de los hijos. Esta complejidad que se refiere fundamentalmente a la relación entre mundo productivo y reproductivo o doméstico debe considerarse en el diseño de las políticas sean éstas dirigidas a la educación o al mundo laboral.

II. PRIMER ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: EDUCACIÓN Y ACCESO AL MERCADO DE TRABAJO

Las grandes diferencias de género en el acceso a la educación básica y media en Chile han disminuido durante las últimas décadas. A partir de 1980 las mujeres constituyen alrededor del 49% de los matriculados en el nivel básico y el 51% en el nivel medio. La desigualdad persiste en el nivel superior, donde la última información disponible de 1990, muestra que las mujeres constituían sólo el 44% de los matriculados en todas las instituciones del nivel terciario y el 41% de los matriculados en las universidades (Valdés y Gomáriz, 1992).

Con la socialización se inician las primeras asimetrías de género que se expresarán posteriormente en los tipos de educación y en los puestos de trabajo a los que accederán hombres y mujeres. La identidad de género se plasma en edades muy tempranas por medio de la atribución de papeles y status a las personas en función de su sexo, que a su vez se introduce en la constitución psíquica de los sujetos (Rico, 1993). Esta diferencia también se refuerza en la educación, especialmente en la atención que reciben niños y niñas; en la motivación hacia distintas áreas y por último en las opciones y en el acceso diferente a determinadas carreras y formaciones educativas. Sin embargo, el proceso educativo además de transmitir información y conocimientos que se transforman en habilidades, tiene un carácter formativo: constituye un aprendizaje de códigos de comportamiento, de relaciones sociales y de ciudadanía, en el cual la subordinación de las mujeres en la sociedad se transmite sin cuestionamientos y donde existe, por tanto, un amplio margen para la rectificación por medio de políticas educativas.

Se ha indicado que las mujeres son buenas alumnas —aunque mal recompensadas— en la medida que tienden a terminar los ciclos educativos básicos y medios en mayor proporción que los hombres (Rosetti, 1988). Ello se aprecia en la matrícula de la educación básica de 1993 donde más hombres ingresan al primer año pero hacia el fin del ciclo básico, en el octavo año, la proporción de mujeres es mayor (Véase Gráfico III-1). En la educación media, en tanto, las mujeres se inician con algo más de ventaja que los varones en el primer curso, pero esa distancia aumenta en cuarto grado, es decir, al fin del ciclo educativo medio. (Véase Gráfico III-2). Esta información sugiere algunas preguntas que apuntan al diseño de políticas: por qué los varones tienen un comportamiento distinto de las mujeres y no terminan en la misma proporción los ciclos educativos? Se podría suponer que la ventaja que les proporciona el aumento de oportunidades laborales en el mercado de trabajo, se transforma en desventaja, al sacarlos del sistema educativo.

Pese a la igualación por sexo de la matrícula básica y media, subsisten aún varias dificultades asociadas a la discriminación de género que tienen relación con los contenidos y la temprana segmentación por áreas educativas. De manera que al dar la prueba de conocimientos específicos para ingresar a la enseñanza de tercer nivel, muy pocas mujeres optan por asignaturas como física, o matemáticas y la mayoría se concentra en ciencias sociales o biológicas (Véase Gráfico III-3). El origen de la selección de opciones tradicionales se encuentra en la socialización recibida, en la ausencia de modelos femeninos alternativos, pero también plantea interrogantes respecto del propio proceso educativo, que refuerza esas tendencias a través de la transmisión de valores, en los materiales didácticos, en el llamado currículo oculto, en la atención/desatención de niños/niñas de parte de los profesores entre otros mecanismos.

Finalmente, estos mecanismos se manifiestan en la autodiscriminación de las jóvenes basada en la convicción de que las posibilidades reales de su inserción laboral son limitadas y en la percepción de la incapacidad de rendir adecuadamente en el desempeño de carreras y ocupaciones no tradicionales, lo que retroalimenta los aspectos limitantes de su identidad de género. Además, un área fuertemente segmentada por género es la educación técnica lo que limita la posibilidad de continuar estudios post-secundarios para las mujeres de menores recursos, puesto que la oferta educativa no es atractiva en la medida que las limita a oficios muy feminizados y por lo tanto con muy bajos salarios, lo que se expresa en altos costos de oportunidad para las mujeres.

La segregación por género en las carreras de tercer nivel se aprecia al examinar la matrícula por áreas de estudios y por sexo: las "preferencias y opciones" femeninas no han variado en el tiempo. Tal vez, estas preferencias se han hecho algo más compartidas, pero las carreras de ingeniería y arquitectura siguen siendo de predominio masculino así como las de educación y servicios de predominio femenino. (Véase Gráfico III-4).

Gráfico III-1

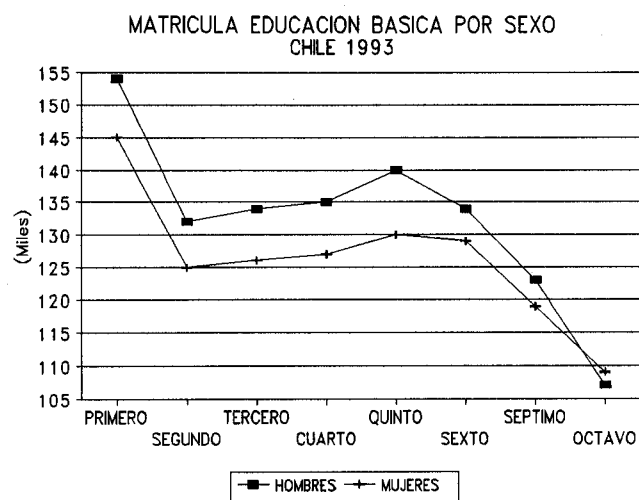
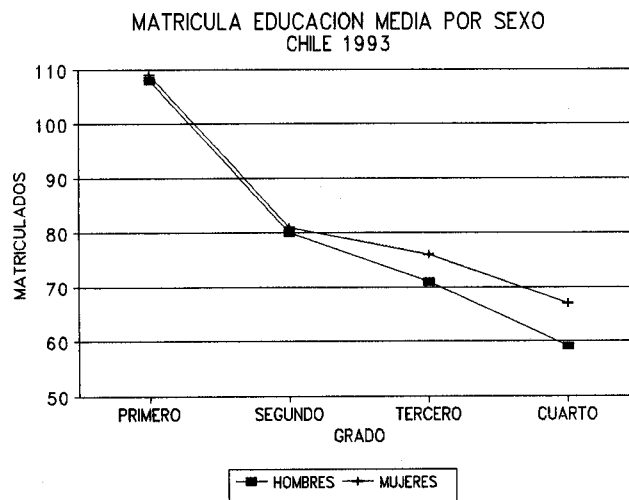


Gráfico III-2



Fuente: MINEDUC, Compendio estadístico, 1993.

Más mujeres que hombres tienen niveles altos de instrucción —especialmente en los grupos más jóvenes— y disponibles para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, una proporción muy importante de ellas no ingresa al mercado de trabajo. Junto con el fin del ciclo medio, las mujeres enfrentan como opción el matrimonio y los hijos, al mismo tiempo

que un mercado de trabajo que les pone trabas para su ingreso y les exige mayor educación para puestos peor remunerados y donde las facilidades para el cuidado de los niños pequeños son mínimas. Las tasas de actividad, ocupación y desocupación de hombres y mujeres muestran esa diferencia, así la magnitud de mujeres que buscan trabajo por primera vez, es decir las mujeres que quieren entrar al mercado de trabajo es similar a los varones, pero las que están desempleadas es mucho mayor y las ocupadas mucho menor.

Gráfico III-3

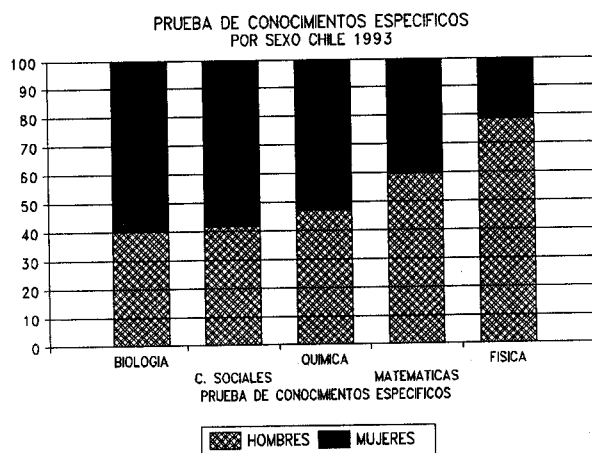
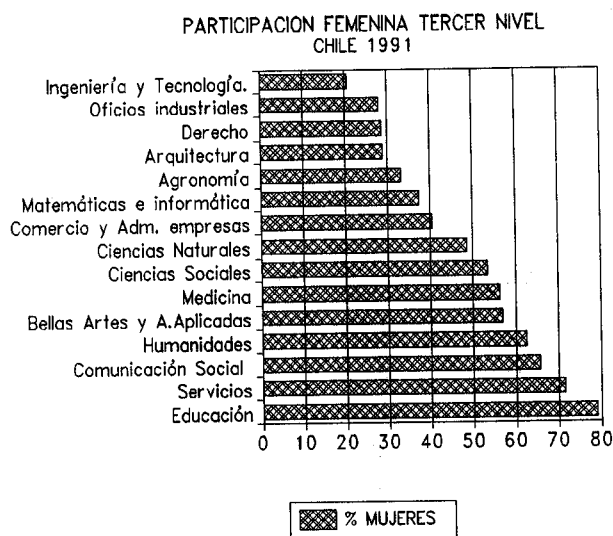


Gráfico III-4



Fuente: MINEDUC, Compendio estadístico, 1993; y UNESCO, Anuario estadístico, 1994, respectivamente.

Al término de la educación media se produce otra importante deserción educativa de jóvenes —para ambos sexos— que se vuelcan hacia el mercado de trabajo. Las tasas de actividad de los grupos de 20 a 24 años han ido aumentando en el tiempo (entre 1987 y 1992) y alcanzan en 1992 magnitudes cercanas a 74% para los hombres y a 41% para las mujeres, pero junto con la mayor participación en esas edades se encuentran también las tasas más altas de desempleo, especialmente en las mujeres, cuyas tasas son superiores a las masculinas. (Véase Gráfico III-5, Gráfico III-6). Para edades superiores las tasas de desempleo disminuyen si bien las femeninas son siempre más altas que las

Gráfico III-5

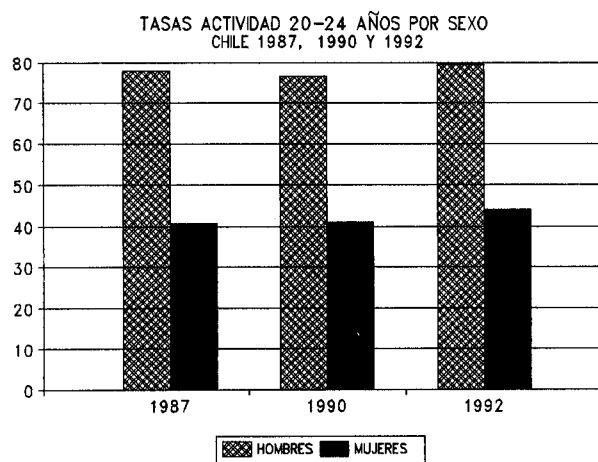
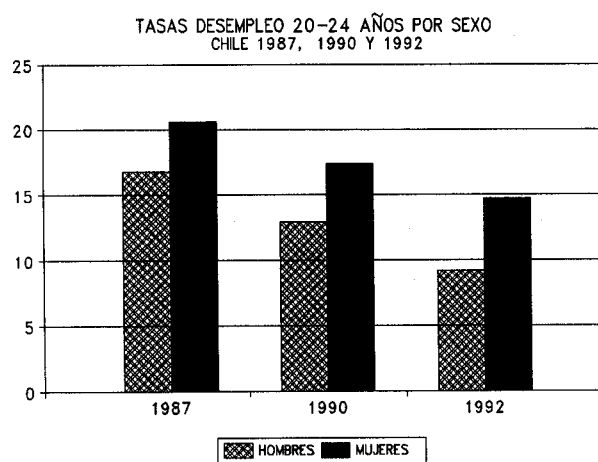


Gráfico III-6



Fuente: CASEN 1987, 1990 y 1992.

masculinas (Véase Gráfico III-7) y no corresponden a carencias en los niveles de instrucción ya que las mujeres desempleadas también muestran niveles de instrucción más altos que los varones. (Véase Gráfico III-8). Un módulo suplementario de la Encuesta Nacional de Empleo aplicado en 1991 para medir la disponibilidad laboral de los inactivos mostró que el 80% de los inactivos con deseos de trabajar eran mujeres en las edades más productivas de 25 a 54 años (Gálvez, 1994).

Gráfico III-7

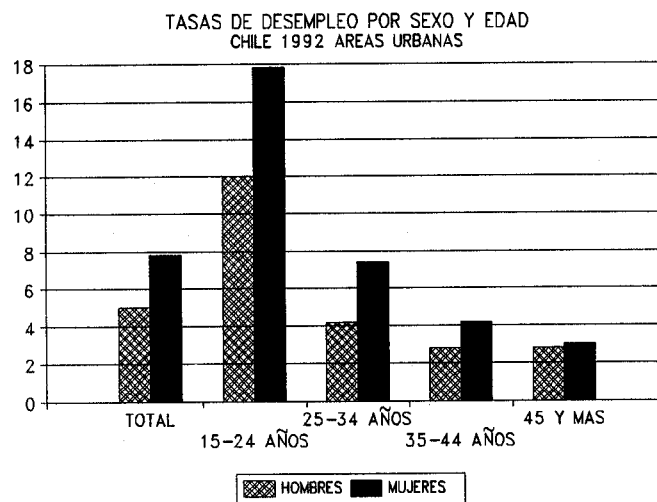
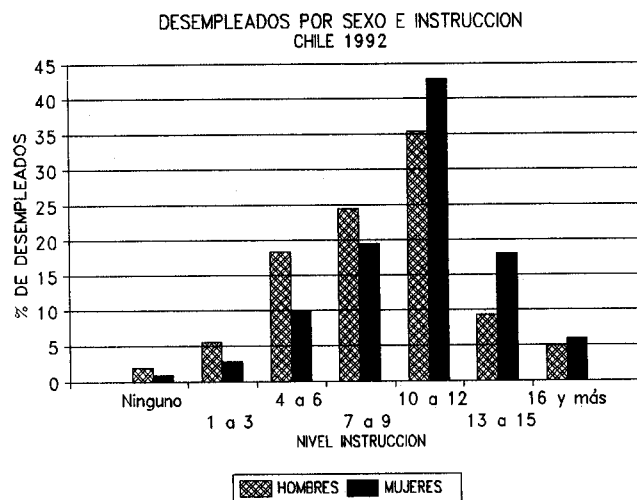


Gráfico III-8



Fuente: CEPAL, Panorama Social, 1992 y CASEN 1992, respectivamente.

III. SEGUNDO ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: LA SEGMENTACIÓN DE LAS OCUPACIONES

La participación de hombres y mujeres sería similar en las tasas de actividad, ocupación y desocupación si hubiera igualdad de condiciones tanto de la oferta de mano de obra: niveles de instrucción y calificación similares, como de la demanda: ausencia de discriminación en los salarios y de segmentación de las ocupaciones por género. Sin embargo, la participación económica femenina es notablemente menor que la masculina y depende de factores ajenos al sistema educativo como son el estado civil, la jefatura del hogar, la existencia de hijos menores y la residencia urbana o rural. También influyen fuertemente características de la mano de obra como la edad y el nivel de instrucción alcanzado.

Diversas investigaciones muestran que en Chile las mujeres que se incorporan a trabajar en mayor proporción son: las menores de 45 años; con niveles de educación superior; con residencia urbana; que no tienen hijos pequeños; y son jefas de familia (Arriagada, 1990 y 1994, Gill, 1992, A. Muñoz, 1988). El nivel de instrucción femenino es uno de los factores que se relaciona más positivamente con la participación de las mujeres en el mercado de trabajo: en 1987 el 61% de las mujeres con título universitario trabajaban comparado con 33% de graduadas de escuelas secundarias y 24% de las que sólo completaron algunos años de educación media (Psacharopoulos, y Tzannatos, 1994). Esta información indica que las mujeres que llegan al mercado de trabajo, lo hacen producto de dos lógicas distintas: la *lógica de la necesidad* en el caso de las más pobres y especialmente las menos educadas y jefas de hogar; y de la *lógica de opción y de autonomía* en el caso de las mujeres que son urbanas, con altos niveles de instrucción y que ya no tienen hijos pequeños (Arriagada, 1990).

En la última década en Chile el promedio de años de instrucción para el conjunto de la población económica activa mejoró en algo más de un año, las mujeres partieron y se mantuvieron con niveles de instrucción promedios superiores a los hombres, también de alrededor de un año (Véase Gráfico III-9). Llama la atención que esta brecha —existente por más de un decenio y que muestra una tendencia a ampliarse— no esté incorporada en el imaginario colectivo de hombres y mujeres, ni de trabajadores y empleadores.

La ventaja en los niveles de instrucción de las mujeres, se amplía en edades más jóvenes, de modo que en 1992, para el grupo de 25 a 29 años, un 64% de las mujeres ocupadas tenían niveles de instrucción superiores a los 12 años, en tanto que en los hombres esa magnitud era de 46%. (Véase, Gráfico III-10) La diferencia entre niveles educativos del conjunto de la población y de la población ocupada, sería uno de los elementos de discriminación o de filtro para el ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo. En el caso de los varones este fenómeno no ocurre puesto que tanto la población en su conjunto como la población ocupada muestran niveles de escolaridad similares. En tanto, las mujeres jóvenes para acceder al mercado de trabajo deben tener mayor instrucción.

A la disparidad en los niveles educativos, se agrega la segmentación ocupacional puesto que mujeres y hombres acceden a puestos de trabajo distintos y las mujeres se concentran en un número menor de ocupaciones: profesionales, empleadas domésticas y vendedoras. Se ha mostrado la existencia de una segmentación por ocupaciones de tipo horizontal donde las mujeres se concentran en un número reducido de ocupaciones (Arriagada, 1994). Para 1992 del total de ocupaciones desagregadas a tres dígitos, las mujeres tienen una representatividad mayor que la media femenina en 37 ocupaciones en tanto los hombres en 116 ocupaciones tienen una proporción superior a la media masculina. Es decir, el rango de elección de ocupaciones para las mujeres es notablemente menor.

Gráfico III-9

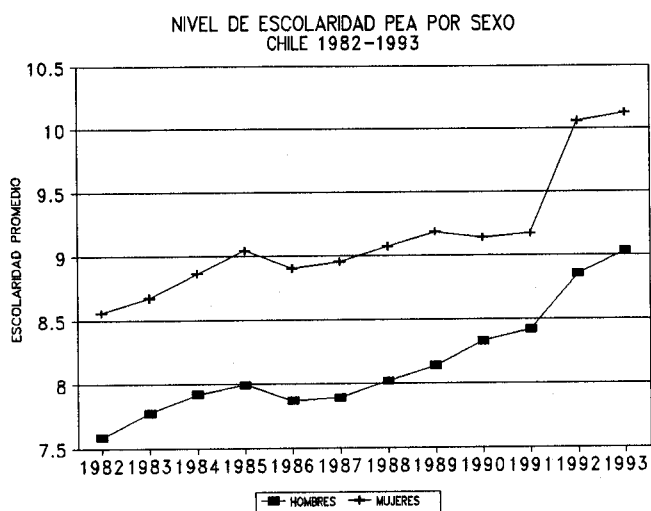
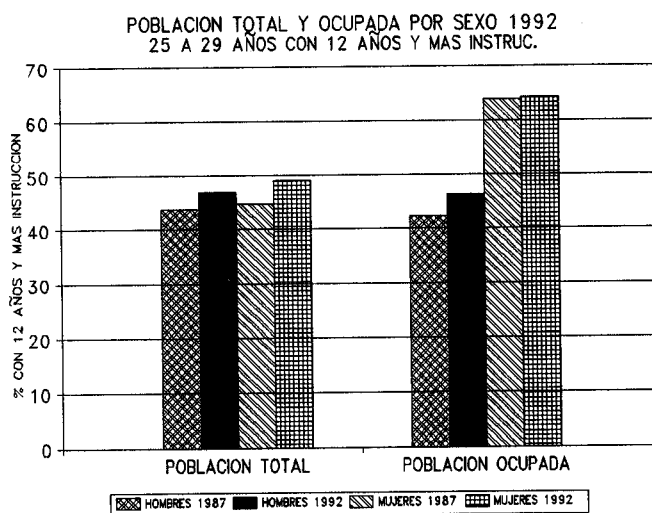


Gráfico III-10



Fuente: MINEDUC, Comendio estadístico, 1993 y CASEN 1992, respectivamente.

Junto con esta segmentación horizontal, se aprecia la existencia de la segmentación vertical puesto que las mujeres se concentran en los niveles de menor jerarquía de cada ocupación, como familiares no remunerados, trabajadores por cuenta propia y en una proporción muy pequeña como empleadoras, esta segmentación ocupacional estaría en la base de las diferencias de ingreso como se examina a continuación.

IV. TERCER ESLABÓN DE LA CADENA DE DESIGUALDAD: LAS REMUNERACIONES

El análisis de la construcción de las asimetrías de género en el trabajo implica prestar especial atención al proceso social de calificación, como un proceso de diferenciación y de construcción de distinciones entre tipos de trabajo, pero también, entre trabajadores que lo ejecutan. La calificación no es sólo una definición técnica de la calidad del trabajo sino que una relación entre ciertas operaciones técnicas y la estimación de su valor social, por ello la forma de establecer ese valor del trabajo al ser una construcción social está sujeta a conflictos y negociaciones. La distinción masculino/femenino constituye el eje central en torno al cual se define la noción misma de calificación (Maruani, 1993). Desde esa perspectiva, las mujeres presentan desequilibrios debido a que su socialización y su formación en el sistema educativo potencian y estimulan determinadas áreas de calificaciones, a las que se les asigna un valor social menor, así en los mecanismos de producción de la calificación, el sistema de género está muy presente.

La definición y el contenido de la calificación no sólo son productos de una operación técnica, objetiva y sexualmente neutra sino que también son un producto social, históricamente asociado a la construcción del sistema de género (Cockburn, 1986). Esta distinción es significativa al momento de evaluar el control que se ejerce sobre ciertas áreas del conocimiento y de la formación y capacitación de los individuos, de tal modo que, por ejemplo, existe una apropiación de la esfera tecnológica por parte de los varones que conduce a la construcción social de lo femenino como técnicamente incompetente, lo que incide en la identidad de las mujeres y en su inserción en los procesos productivos y de desarrollo (CEPAL, 1994c).

Se ha mostrado como el sistema de género se expresa en la estructura de la educación y en el empleo. No obstante, se manifiesta más nítidamente en la estructura de salarios y jerarquías, que determina una diferenciación entre la percepción de las calificaciones y cualidades requeridas y las poseídas, por las personas de uno y otro sexo. Esta percepción se relaciona con los contenidos reforzados en el proceso de formación y de adquisición de capacidades que influye en las personas a lo largo de toda la vida y en la cultura imperante en las empresas o instituciones en las que trabaja la mano de obra de uno u otro sexo.

En este eslabón se producen las principales y más evidentes asimetrías de género. Los estudios son recientes, puesto que por mucho tiempo se tendió a excluir a la población femenina de los análisis porque sus comportamientos laborales "atípicos" no mostraban la relación positiva esperada entre educación e ingresos. Cuando se las incluyó como parte del conjunto de la fuerza laboral, sin distinguir por sexo, los efectos desiguales del comportamiento de hombres y mujeres no se apreciaban. La información para Chile muestra que para la población ocupada en 1987, 1990 y 1992, los ingresos medios femeninos de la ocupación principal constituían el 74%, 70% y 73% de los ingresos medios masculinos de las mismas características. Sin embargo, esa relación empeora si consideramos el segmento de los ocupados que tienen más de 16 años de instrucción donde los ingresos femeninos sólo llegan a 48%, 46% y 47% respectivamente de lo que perciben los hombres con esos mismos niveles de instrucción.

Para examinar más detalladamente este fenómeno según el cual a mayor nivel de instrucción, empeora la relación entre ingresos femeninos y masculinos, se hizo el ejercicio de abrir las ocupaciones a tres dígitos para la población ocupada de 30 a 44 años y que tiene una jornada de trabajo superior a las 20 horas de manera de tener una muestra homogénea de la población que tiene las mismas ocupaciones, que ya no se educará y que cumple una jornada de trabajo similar. Esta población se dividió por sexo y se calcularon

los promedios de ingresos y de instrucción. Se agruparon las ocupaciones de mayor nivel educativo de hombres y mujeres. Los resultados muestran una cierta homogeneidad en los niveles de instrucción, pero una distribución muy diferente en lo relativo a los ingresos. (Véase Gráficos III-11 y III-12). En la medida que se produce un proceso de homogeneización de la oferta de trabajo, el mercado desarrolla otros mecanismos diferenciadores con total independencia de la educación alcanzada, incorporando aspectos relativos a la calidad de la educación alcanzada. Para las mujeres resulta que el proceso de devaluación de la educación es más acelerado que para los hombres.

Hay diversas explicaciones para la desventaja relativa que tienen las mujeres en relación con los salarios. Los economistas atribuyen esta desventaja a diferentes productividades, diferentes beneficios no-pecuniarios y a discriminación. Esta discriminación puede tener la forma de exclusión de ciertos trabajos o de remuneración menor por los mismos puestos de trabajo (González, 1993b). Estos análisis distinguen entre discriminación pura que se genera en el mercado de trabajo o discriminación originada en el acceso a la educación y a la formación de capital humano (Paredes y Riveros, 1994). Por último se indica también la existencia de una discriminación potencial que tiene relación con que los niveles de participación femenina son menores y en esa medida se sostiene que puede haber según algunos una sobrestimación de la discriminación (Psacharopoulos y Tzannatos, 1992) o una subestimación de la magnitud de esa discriminación de los salarios femeninos en determinados períodos (Paredes y Riveros, 1994).

En todo caso, las mediciones econométricas de la discriminación reconocen su existencia aunque las magnitudes a las que se llega son distintas dependiendo de las metodologías usadas. De la misma manera, no hay acuerdo en términos del retorno que el capital humano tiene en hombres y mujeres. Sobre la base de la información de la CASEN 1987 se sostiene que las diferencias de ganancias se deben a la menor tasa de retorno del capital humano femenino especialmente la educación que es de 2 a 4 por ciento menor que la masculina (Gill, 1992). De otro lado se afirma, sobre la base de la información de la encuesta de hogares para el Gran Santiago de la Universidad de Chile, y en una perspectiva de largo plazo (1958-1990) que al corregir el sesgo de selectividad del mercado de trabajo de la población femenina que excluye a las mujeres menos productivas (es decir, con niveles menores de instrucción), las tasas de retorno privadas de la educación son mayores para las mujeres que para los hombres (Paredes y Riveros, 1994).

Cualquiera sea la metodología utilizada y las explicaciones económicas, sociológicas o psicológicas para entender la inequidad de los ingresos femeninos en el mercado de trabajo, sin duda estas diferencias existen y no obedecen a diferencias marcadas en aquellas características que se asocian con las remuneraciones de hombres y mujeres. Cuando los aspectos relativos a la educación, el tipo de trabajo, la experiencia y la edad se igualan entre hombres y mujeres subsiste una franja de discriminación no explicada y que obedece pura y simplemente al género de los trabajadores. Esta distancia es mayor en el caso de la actividad privada y no asalariada que en el caso del sector público asalariado.

El planteamiento de que para ampliar las fronteras del desarrollo se requiere de un adecuado uso de los recursos humanos y de que a trabajo igual corresponde igual remuneración son argumentos suficientes para la búsqueda de políticas de empleo y remuneraciones que apunten a disminuir la inequidad de género, lo que a su vez aumentará la equidad social. El problema es más complejo en la medida que, como se indicó, en el mercado de trabajo se produce una segmentación de ocupaciones de manera que hombres y mujeres no realizan un mismo trabajo. Se justifica así la existencia de normativas que apunten a eliminar no sólo los mecanismos discriminatorios de acceso al mercado

de trabajo sino que también tiendan a disminuir la segmentación de las ocupaciones de manera que aseguren una distribución y retribución a hombres y mujeres según sus capacidades y potencialidades y no sólo en función de lo que se define como ocupaciones femeninas o masculinas.

Gráfico III-11

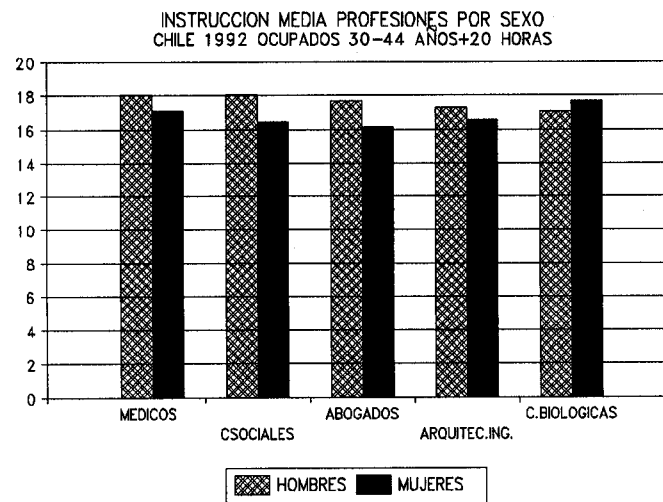
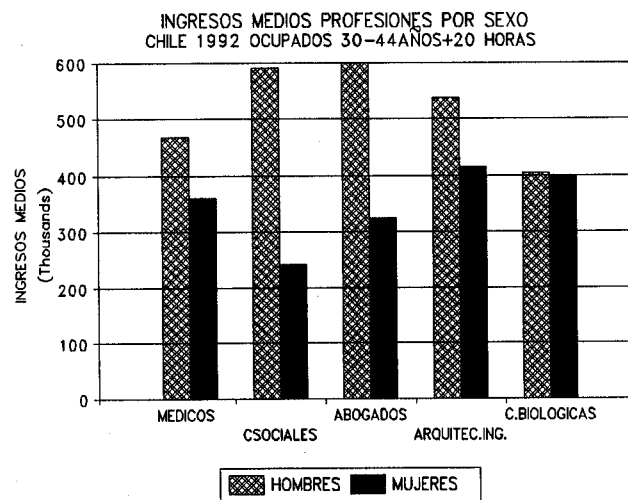


Gráfico III-12



Fuente: CASEN 1992.

El objetivo de este documento ha sido mostrar algunas de los comportamientos diferenciales por sexo en la educación, las ocupaciones y los ingresos, los que muestran graves casos de inequidad tanto social como de género que se encadenan y retroalimentan. La ampliación en la cobertura educativa de hombres y mujeres durante las últimas décadas plantea la importancia del diseño adecuado de políticas educativas que contribuyeron efectivamente a aumentar la equidad cuantitativa y de alguna manera contradicen la lógica según la cual en el sistema escolar se reproducen las desigualdades. La consideración de estos aspectos no sólo en la planificación educativa sino que en el conjunto de las políticas sociales y en las dirigidas hacia el mercado de trabajo no requieren mayor justificación. Sin embargo, políticas aisladas hacia el sistema educativo o normativas laborales solamente, no permiten romper la cadena de las desigualdades de género lo que apunta a la necesidad de un sistema integrado de políticas tanto sociales como económicas. Ampliar la equidad de género significa introducir elementos de equidad en el sistema social que redundarán en una mejor distribución tanto de los recursos humanos como de los beneficios del desarrollo para los miembros de la sociedad sean ellos hombres o mujeres.

Notas

¹ La CEPAL lleva casi dos décadas en el análisis de esta relación, en América Latina, entre los adelantos educativos, los cambios en la estructura ocupacional y la equidad. Véanse los escritos de Germán Rama, Aldo Solari y otros en diversas publicaciones de la CEPAL (véase CEPAL, 1989; y CEPAL, 1992).

² La tarea de analizar la relación entre educación, empleo e ingreso, como un fundamento del diseño de las reformas al sistema educativo, ya ha sido iniciada por el mismo MECE Media, primero mediante la licitación de trece estudios empíricos en áreas claves de análisis y después en el esfuerzo interpretativo de éstos y otros resultados (véase Ministerio de Educación-Chile, 1994). Sin embargo, persisten discrepancias sobre este complejo tema y preguntas aún sin respuestas definitivas, lo que exige la continuación de esta discusión.

³ Aunque una fuerza laboral con un mayor grado de educación y conocimiento *general* (de los procesos económicos y políticos) tendrá una mayor capacidad de participar en la toma de decisiones públicas y de negociar con los empleadores.

⁴ Aunque el tema metodológico no forma parte de los propósitos de este trabajo, cabe recordar que el documento del Proyecto de MECE Media señala las debilidades de los datos sobre matrícula y egresos expresados como proporción de la población total calculada en base a datos censales, en relación a aquellos provenientes de una misma fuente, como la CASEN, derivada de una muestra aleatoria (MIDEPLAN 1995:18). De hecho, el dato de 80% de la población de 20-35 con educación secundaria completa es inconsistente con lo indicado en el mismo Informe de Comité Técnico Asesor (p.9) en el sentido de que 22% de los adultos jóvenes de 1990 no tenía estudios *básicos* completos. Si se toma esta última cifra, y si es correcta la información sobre egresados como proporción de los estudiantes que entran en primero medio, presentada en el Informe de MECE Media (p. 36-37), las cifras empiezan a coincidir con las que arrojan la CASEN y el Censo. Tomando en cuenta el ritmo de mejoría entre 1990 y 1992, podría estimarse que más de 40% de los jóvenes que actualmente salen del sistema educativo desertan sin haber obtenido la credencial de la educación media completa.

⁵ "...the causal effect of education on earnings is *understated* by standard estimation methods...by between 10% and 30%." (Card 1994:1).

⁶ Este y otros aspectos analizados en el presente trabajo se desarrollaron en forma tentativa en CEPAL 1994b. Sólo algunos de los antecedentes tratados allí (sobre todo, los estudios y datos publicados por MIDEPLAN y por el INE) son retomados en el presente trabajo.

⁷ Un descubrimiento empírico que apoya estas tesis es aquello de que el costo marginal de mejorar los niveles de conocimiento e ingreso de la población con baja educación (los pobres) es significativamente más barato que para los más educados (no-pobres). Para un análisis reciente,

véase Card 1994.

⁸ Aunque un fuerte aumento de la inversión educativa sí implica —debido a su largo período de gestación— un menor ritmo de crecimiento económico en el corto plazo (CEPAL 1992:17).

⁹ En los censos y encuestas oficiales, se siguen usualmente las clasificaciones internacionales (como la CIUO) que ordenan la información sobre las características ocupacionales de las personas. Las variables relevantes aquí son tres: la *ocupación* (específica o aglutinada con ocupaciones similares en un grupo ocupacional) de la persona activa; la *rama o sector* de la economía en que la persona trabaja; y su *categoría ocupacional* (empleador, cuenta propia, asalariado, etc.) Esta parte del artículo hace referencia exclusivamente a la primera de estas variables, que es la más factible de ser jerarquizada según criterios de tipo sociológico. Se hace una opción, en la síntesis que es necesario realizar para lograr una presentación simplificada e intelegible de toda la información disponible, de no incluir cruces entre ocupación y las otras dos variables mencionadas. Aunque la categoría ocupacional también ha sido usado con frecuencia en los trabajos sociológicos, se ha considerado (en base a investigaciones anteriores) que expandir la especificidad ocupacional es la opción práctica más útil para analizar la estratificación. Entre las debilidades de la categoría ocupacional *para este propósito analítico* están los hechos de que muchos empleadores no tienen ingresos y *status* altos, mientras que el supuesto que todos los empleos por cuenta propia no-profesionales son de baja calidad o de subempleo ha resultado falso.

¹⁰ Para un análisis de la importancia que ha tenido la incorporación de la mujer en diversas ocupaciones para el cambio global en la estratificación ocupacional y en la distribución del ingreso, véase Arriagada (1994).

¹¹ Para una mayor discusión de los cambios históricos en las estructuras ocupacionales en el contexto latinoamericano, véase PREALC 1983 y CEPAL 1989.

¹² Una parte importante de estos empleos, al igual que aquéllos generados en la agricultura, son de baja calidad y remuneración (Pollack, 1993).

¹³ Sin embargo, el reciente aumento del ingreso relativo de los profesionales puede ser una señal de mayor demanda para recursos humanos y de espacios potenciales para la movilidad en algunas ocupaciones de este estrato (Robbins 1994a).

¹⁴ La principal excepción, como es usual, es el grupo ocupacional de directores y gerentes. La importancia de la habilidad y la personalidad empresariales y las diferencias en tamaño y ganancias de las empresas combinan para disminuir la importancia de la educación entre los principales requisitos para acceso a puestos de trabajo en este grupo ocupacional.

¹⁵ La información de estos dos cuadros es sugerente de hipótesis para futura investigación. Por ejemplo, la relativa dispersión de la educación en algunas ocupaciones de menor remuneración podría ser reflejo de la presencia de puestos de trabajo de baja calidad o bien de una segmentación del mercado en cuanto a acceso a ocupaciones de mayor remuneración. Por otra parte, aunque no se ha presentado aquí la información desagregada, también es sugerente que a niveles relativamente altos de educación se dan ingresos muy similares entre oficinistas, vendedores y obreros manuales. En la investigación de ambos fenómenos, una referencia clave es el hecho que las mujeres reciben menor remuneración que los hombres, por el mismo trabajo y la misma calificación educacional, en casi todas las ocupaciones.

¹⁶ "...subgroups with *lower* education in the absence of an intervention will tend to have *higher* marginal returns to schooling....A program that reduces the cost of schooling for children from poorer family backgrounds will therefore tend to have a higher marginal return than that suggested by a conventional estimate of the return to education." (Card 1994:20).

¹⁷ En 1988 los resultados promedios del SIMCE en las escuelas básicas particulares pagadas eran superiores a los de las escuelas municipales en 57% en castellano y en 52% en matemática. Para 1994, estas brechas se habían reducido a 32% y 41%, respectivamente. No hay resultados para la educación media que permitan una comparación similar; sin embargo, en una comparación diacrónica, la misma brecha va disminuyendo en la medida en que se llega al último año de estudio (contrario a lo que se podría haber esperado), principalmente por el deterioro de los promedios de los colegios particulares privados en el curso del ciclo escolar.

¹⁸ La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación no toma una decisión al respecto de esta alternativa, sino que recomienda que sea estudiada en mayor detalle.

¹⁹ Tal relación debe ser calificada puesto que hay factores no observables —como la inteligencia y motivación de las madres— que inciden en la formación de los niños y que aparecen correlacionadas con la educación de la madre, de manera que el impacto de esta variable sobre la formación de los hijos puede estar sobrestimado.

²⁰ La distribución de ingresos que presenta un país es el complejo resultado de la interacción de factores económicos, sociales y políticos. Al respecto, cualquier explicación contiene sólo un carácter parcial.

²¹ Y también es consistente con los citados problemas de calidad de la educación media.

²² Las cifras son para ocupados urbanos entre 25 y 29 años de edad.

²³ La distribución de ingresos de los hogares a nivel comunal confirma esta observación. A nivel de la Región Metropolitana, cuando se excluyen las cuatro o cinco comunas más ricas, el patrón de ingresos resultante es sorprendentemente plano. (Ver Larrañaga, 1995).

²⁴ Véanse CEPAL, 1992 y CEPAL-UNESCO, 1992.

BIBLIOGRAFIA

- Arriagada, Irma (1994), "Transformaciones del trabajo femenino urbano", en *Revista de la CEPAL*, N° 53, Santiago de Chile.
- _____ (1990), "La participación desigual de la mujer en el mundo del trabajo" en *Revista de la CEPAL*, N°40, Santiago de Chile.
- Arzola, Sergio, et.al. (1993), "Proyecto MECE destino educativo laboral de los egresados de enseñanza media", en MECE/MINEDUC, Santiago de Chile.
- Banco Mundial (1995), *World Development Report 1995*.
- Butelmann, A. y Pilar Romaguera (1993), "Educación media general vs. técnica: retorno económico y deserción" en *Colección Estudios CIEPLAN*, N° 38, Santiago de Chile.
- Card, David (1994), "Earnings, Schooling and Ability Revisited", en *Research Working Paper*, N° 4832, National Bureau of Economic, Cambridge, MA.
- Carnoy, Martin, et.al. (1990), "Education and development: evidence for new priorities", en *World Bank Discussion Papers*, Banco Mundial, Washington.
- CEPAL (1989), *Transformación ocupacional y crisis social en América Latina*, (LC/G.1458-P), publicación de las Naciones Unidas, número de venta: S.90.II.G3, Santiago de Chile.
- _____ (1992), *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, (LC/G.1701/Rev.1-P), publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.92.II.G.5, Santiago de Chile.
- _____ (1993a), "Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina. Obstáculos, condicionantes y políticas", (LC/R.1307), Santiago de Chile.
- _____ (1993b), *Panorama Social de América Latina. Edición 1993*, (LC/G.1768), Santiago de Chile.
- _____ (1994a), *Panorama Social de América Latina. Edición 1994*, (LC/G.1844), Santiago de Chile.
- _____ (1994b), "Educación media y equidad ¿Cuello de botella o llave maestra?", (LC/R.1479), Santiago de Chile.

- _____ (1994c), "Formación y desarrollo de los recursos humanos femeninos: un desafío para la equidad", (DDR/1), documento de referencia presentado a la Sexta Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe, Mar del Plata, Argentina, septiembre.
- CEPAL/UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, (LC/G.1702/Rev.2-P), publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.92.II.G.6, Santiago de Chile.
- Cockburn, Cynthia (1986), "Women and Technology: Opportunity is not Enough" en *The Changing Experience of Employment: Restructuring and Recession*, K. Purcell y otros, Macmillan, Londres.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), "Informe para Su Excelencia el Presidente de la República", Santiago de Chile, 26 de diciembre.
- Comité Técnico Asesor (1994), "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21," en *Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, Santiago de Chile.
- Chacón, B. (1992), "Situación y características del empleo en Chile. 1990", en *Población, educación, vivienda, salud, empleo y pobreza. Casen 1990*, MIDEPLAN, Cuadro N° 23, Santiago de Chile.
- De Oliveira, Orlandina y Bryan Roberts (1994), "Urban Growth and Urban Social Structure in Latin America, 1930-1990", en *Cambridge History of Latin America*, Cambridge University Press.
- Durstun, John (1992), "Tesis erradas sobre la juventud de los años noventa" en *Revista de la CEPAL*, N° 46, Santiago de Chile, abril.
- Gálvez, Thelma (1994) "De la inactividad a la disponibilidad laboral" en *Estadística y Economía*, N°9, Santiago de Chile, diciembre.
- Gill, Indermit S. (1992), "Is there Sex Discrimination in Chile? Evidence from the CASEN Survey" en *Case Studies on Women's Employment and Pay in Latin America*, Psacharopoulos y Tzannatos (ed), Banco Mundial, Washington.
- González, Pablo (1993), "Algunas reflexiones en torno al vínculo entre mercado laboral y educación", en *Colección Estudios CIEPLAN*, N° 37, pp. 131-167.
- _____ (1993b), "Alternatives approaches to the measurement of gender earnings differentials" en *CIEPLAN Notas Técnicas*, N° 148, Santiago de Chile, marzo.
- Infante, Ricardo y Emilio Klein (1992), "Chile: Transformaciones del mercado laboral y sus efectos sociales", PREALC, Santiago de Chile.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (1995a), "Indicadores de empleo", Santiago de Chile, (mimeo).
- _____ (1995b), *Ingresos de Hogares y Personas: 1990-1993*, Santiago de Chile.

- _____. *Evolución de la actividad económica*, varios años, Santiago de Chile.
- Krueger, Anne (1990), "The Relationships between Trade, Employment, and Development" con comentarios de Michael Bruno, en *The State of Development Economics: Progress and Perspectives*, Ranis y Schultz (eds.), Basil Blackwell, Cambridge, Ma., pp.357-385.
- Larrañaga, Osvaldo (1992), "Financiamiento universitario y equidad: Chile 1990", en *Serie Investigación*, N° I-45, Programa de Post-Grado de Economía, ILADES, Georgetown University.
- _____. (1995), "Descentralización y equidad. El caso de los servicios sociales en Chile", Documento de investigación I-84, Ilades-Georgetown.
- Lemaitre, M.J. (1992), "Los jóvenes y la educación media" en Rittershausen y Scharger editor, *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo*, CPU, Santiago de Chile.
- Maruani, Margaret (1993), "La cualificación una construcción social sexuada" en *Revista de economía y sociología del trabajo*, N° 21-22, Madrid, septiembre-diciembre.
- Ministerio de Educación-Chile) (1994), "Fundamentos, estrategia y componentes", en *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media: 1995-2000*, Programa MECE, Santiago de Chile, 29 de diciembre.
- MIDEPLAN (Ministerio de Planificación y Coordinación de Chile) (1995), *Resultados de la Encuesta CASEN de 1994: Segundo Informe*, Santiago de Chile, septiembre.
- Muñoz, Adriana (1988), "Fuerza de trabajo femenina: evolución y tendencias" en *Mundo de mujer: continuidad y cambio*, Centro de Estudios de la Mujer (CEM), Santiago de Chile.
- Paredes, Ricardo y Luis A. Riveros (1994), "Gender wage gaps in Chile. A long term view: 1958-1990", en *Estudios de Economía*, publicación del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile, Vol. 21, número especial, Santiago de Chile.
- Pollack, Molly (1992) "Los grupos vulnerables del mercado de trabajo", en C. López et al. (comps.), *Género y mercado de trabajo en América Latina*, PREALC, Santiago de Chile.
- _____. (1993), "Recuperación económica y empleo", en *Deuda social. Desafío de la equidad*, Ricardo Infante (ed.), Santiago de Chile
- PREALC/OIT (1983), *Movilidad ocupacional y mercados de trabajo*, Santiago de Chile.
- Psacharopoulos, George y Zafiris Tzannatos (1992), *Women Employment and Pay in Latin America: Overview and Methodology*, World Bank, Washington.

- _____ (1994), *El empleo y la remuneración de la mujer en América Latina*, Banco Mundial, Región de América Latina y el Caribe, Departamento Técnico, Washington.
- Raczynski, Dagmar (1994), "Políticas sociales y programas de combate a la pobreza en Chile: balance y desafíos" en *Colección de Estudios de CIEPLAN*, N° 39, Santiago de Chile, junio.
- Rico, Nieves (1993) "Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente" en CEPAL, *Serie Mujer y Desarrollo*, N° 13, Santiago de Chile, diciembre.
- Robbins, Donald (1994a), "Relative Wage Structure in Chile, 1957—1992", en *Estudios de Economía*, publicación del Departamento de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile, Vol. 21, número especial, Santiago de Chile.
- _____ (1994b), "Worsening Relative Wage Dispersion in Chile during Trade Liberalization and its Causes: Is Supply at Fault?," marzo.
- Rosetti, Josefina (1988), "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo" en *Mundo de mujer: continuidad y cambio*, Centro de Estudios de la Mujer (CEM), Santiago de Chile.
- Schiefelbein, Ernesto y Sonia Perucci (1991), "Oportunidades de educación para la mujer: el caso de América Latina y el Caribe" en UNESCO, *Boletín del proyecto principal de educación*, N° 24, Santiago de Chile.
- Schkolnik, Mariana (1995), "Marco conceptual y desafíos para formular políticas de inversión en la infancia", UNICEF, Santiago de Chile, (en prensa).
- Solari, Aldo (1994), "La desigualdad educativa: problemas y políticas", en CEPAL, *Serie Políticas Sociales*, N° 4, (LC/L.851), Santiago de Chile.
- Solow, S. (1993), *Crecimiento y equidad. Cómo hacer economía y cómo enseñarla*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Supanc, Patrick, "Educación técnica, equidad y movilidad", CEPAL (LC/R.1519), Santiago de Chile.
- Toffler, Alvin (1990), *Power Shift. Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st. Century*, Bantam Books, Nueva York.
- Uthoff, Andras (1983), "Subempleo, segmentación, movilidad ocupacional y distribución del ingreso del trabajo. El caso del Gran Santiago en 1969 y 1978", en *Movilidad ocupacional y mercados de trabajo*, PREALC/OIT, Santiago de Chile.
- Valdés, Teresa y Enrique Gomáriz (comp.) (1992), *Mujeres latinoamericanas en cifras. Mujeres en Chile*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales de España y FLACSO—Chile.

Wrangler, Donald (1994) "La educación superior en América Latina: cuestiones sobre eficiencia y equidad", en Banco Mundial, *Documentos de discusión*, N° 77S, Washington.

SERIE POLÍTICAS SOCIALES

- | Nº | Título |
|----|--|
| 1 | Andrés Necochea, La postcrisis: ¿una coyuntura favorable para la vivienda de los pobres?, (LC/L.777), septiembre de 1993. |
| 2 | Ignacio Irarrázaval, El impacto redistributivo del gasto social: una revisión metodológica de estudios latinoamericanos, (LC/L.812), enero de 1994. |
| 3 | Cristián Cox, Las políticas de los noventa para el sistema escolar, (LC/L.815), febrero de 1994. |
| 4 | Aldo Solari, La desigualdad educativa: problemas y políticas, (LC/L.851), agosto de 1994. |
| 5 | Ernesto Miranda, Cobertura, eficiencia y equidad en el área de salud en América Latina, (LC/L.864), octubre de 1994. |
| 6 | Gastón Labadie y otros, Instituciones de asistencia médica colectiva en el Uruguay: regulación y desempeño, (LC/L.867), diciembre de 1994. |
| 7 | María Herminia Tavares, Federalismo y políticas sociales, (LC/L.898), mayo de 1995. |
| 8 | Ernesto Schiefelbein y otros, Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes, (LC/L.923), noviembre de 1995. |
| 9 | Pascual Gerstenfeld y otros, Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar, (LC/L.924), diciembre de 1995. |
| 10 | John Durston y otros, Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile, (LC/L.925), diciembre de 1995. |