

MARC N° 67913
F/69107

S.T
C157R
2016



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

Representaciones Sociales de Justicia e Igualdad en la Educación Superior

El Caso de Estudiantes de Universidades Estatales y Centros de
Formación Técnica de la Provincia de Valparaíso

Memoria de grado para optar al título de licenciado en Sociología y título profesional de Sociólogo

PABLO SALVADOR CAMPOS SOTO

Profesora Guía:

Adela Bork Vega

ENERO 2016



Introducción.....	4
I FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
1.Contexto de la educación en Chile.....	5
Las inequidades en la educación superior: acceso, financiamiento y democratización-participación.....	6
a) Educación superior y acceso: La PSU.....	7
b) Educación Superior y Financiamiento.....	9
c) Educación Superior y Participación.....	10
Las Movilizaciones Estudiantiles.....	11
Pregunta de Investigación.....	13
2.Objetivos General y específicos.....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
3.Relevancias.....	14
II MARCO TEÓRICO.....	15
1.Representaciones sociales.....	15
1.1 La formación de las Representaciones Sociales.....	17
1.2 Las Representaciones Sociales desde el enfoque procesal.....	18
1.3 Las Representaciones Sociales y la Educación.....	19
2. La Desigualdad Educativa.....	21
2.1La Equidad Educativa entendida como la Igualdad de Oportunidades.....	25
2.2 Igualdad de Oportunidades v/s Igualdad de Posiciones.....	27
2.3 La Igualdad de Posiciones y Oportunidades en la Educación Superior.....	28
2.4 La Igualdad de oportunidades en el Sistema de Educación superior desde la política pública.....	29
3. La Construcción social de la Juventud.....	30
3.1 Enfoques y abordajes de la Juventud en Chile.....	33
3.2 La Educación, la Transición y las trayectorias juveniles.....	35
3.3 Juventud y educación superior: continuidades y rupturas.....	37
3.4 Identidad y participación juvenil.....	38
II MARCO METODOLÓGICO.....	42
1. Tipo de estudio.....	42
2. Tipo de diseño.....	42
3. Unidad de Análisis.....	43
4. Universo y Muestra.....	44
5. Tipo de muestreo.....	44

6. Tamaño de la muestra.....	44
7. Criterios de inclusión.....	45
8. Técnica de producción de datos.....	46
9. Plan de Trabajo.....	47
10. Aspectos éticos.....	48
III ANALISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS.....	48
Organización y estructura del análisis.....	48
Fuentes de información que demarcan las representaciones sociales de justicia e igualdad de los estudiantes de Instituciones de Educación Superior.....	49
2.1 La Familia como principal fuente de información.....	49
2.2 El liceo o Colegio como fuente de información.	52
2.3 Las instituciones de educación secundaria como generadora y reproductora de la competencia y el mérito.....	53
2.4 Las bajas expectativas de los estudiantes de liceos técnicos.....	54
2.5 La transición liceo-universidad como cambio de mentalidad.....	54
2.6 La exclusión informativa de los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales	55
3. Dimensiones de las Representaciones Sociales de Justicia e Igualdad en la Educación Superior de estudiantes de la provincia de Valparaíso.....	55
3.1 Acceso y expectativas.....	55
3.1.2 Acceso y adaptación académica	57
3.1.3 La justicia del mérito en el acceso y la permanencia en la universidad.....	58
3.1.4 La permanencia y la deserción como reflejos de la desigualdad educativa.....	59
3.1.5 Actitudes hacia la PSU.....	60
3.1.6 La actitud hacia los otros tipos de Instituciones de Educación Superior.....	63
3.2 Financiamiento.....	67
3.2.1 Entre el Arancel Diferenciado y la educación como derecho.....	67
3.2.2 El futuro socioeconómico como motivación para ingresar a la Educación Superior	69
3.3 Participación.....	70
3.3.1 La participación en los CFT.....	70
3.3.2 La participación y el movimiento estudiantil.....	72
3.3.3 La Participación en las Universidades Estatales.....	73
3.3.4 La generación del movimiento estudiantil y la participación.....	74

4. Los ideales de Universidad justa: desde cambios radicales hasta persistencias del modelo.....	76
5. Análisis e interpretación de resultados.....	77
5.1 Construcción de núcleos figurativos.....	77
5.2 Primer núcleo figurativo.....	77
5.3 Segundo núcleo figurativo.....	79
6. Síntesis y discusiones.....	80
6.1 El acceso a las universidades estatales, la inequidad educativa y la individualidad del mérito.....	80
6.2 Los ideales de un sistema de educación superior justo: generaciones, persistencias y cambios del modelo.....	82
6.3 Las nuevas generaciones.....	82
7 Sugerencia para futuras investigaciones.....	84
8. Bibliografía.....	85
9. Anexos.....	95

Introducción

La presente investigación tiene como propósito investigar las representaciones sociales de justicia e igualdad en la de Educación Superior (ES) que tienen los jóvenes estudiantes de la provincia de Valparaíso en el marco de las últimas movilizaciones estudiantiles que junto al descrédito que ha provocado casos como la quiebra de la Universidad del Mar han puesto en entredicho el sistema educativo existente.

De acuerdo a lo anterior se pretende indagar sobre los discursos que tienen los jóvenes estudiantes pertenecientes a Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Valparaíso respecto a tres dimensiones: Acceso y Selección, Financiamiento y Participación. En este sentido las dimensiones descritas nos darán luces de cómo los estudiantes interpretan y juzgan el sistema educativo imperante y el sentido que le atribuyen el haber accedido a la educación terciaria.

A partir de lo planteado es que la investigación es abordada desde la sociología de la juventud y la sociología política en la que se indaga sobre las tensiones entre el mérito, la gratuidad y los espacios de poder estudiantil que demarcan en parte las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la educación superior la cual a su vez es la designada a promover la movilidad social de los jóvenes socioeconómicamente más desfavorecidos.

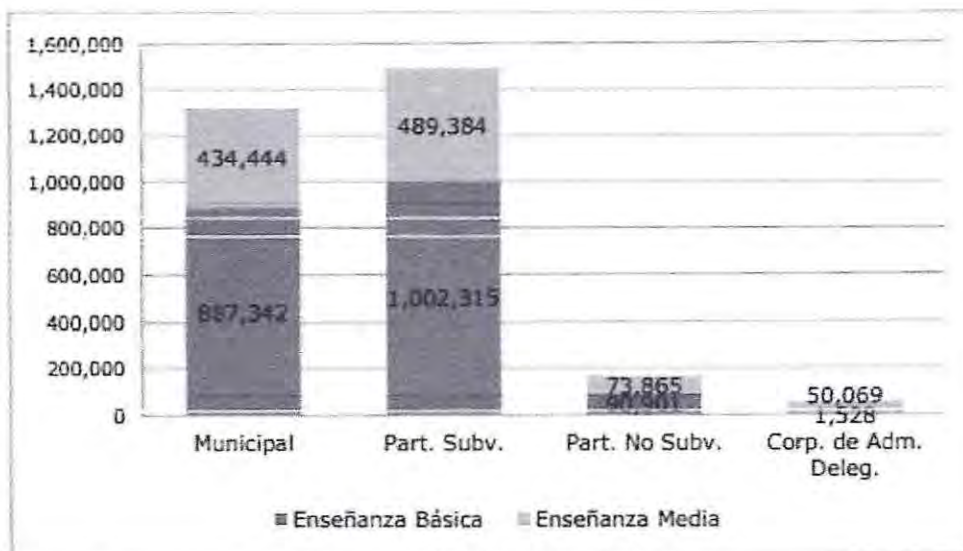
En relación al aspecto metodológico, la investigación posee un carácter cualitativo, en la cual se busca describir y comprender las diferencias y similitudes entre estudiantes provenientes de dos tipos de IES: Universidades estatales (Universidad de Valparaíso y Universidad de Playa Ancha) y Centros de Formación Técnica (DUOC e INACAP)

El análisis de datos se estructuró a partir de las dimensiones de las representaciones sociales de justicia e igualdad antes planteadas de tal forma que fueron éstos mismos los que dieron respuesta a los objetivos específicos y general.

Formulación del problema

Contexto de la educación en Chile

Actualmente la economía chilena está sujeta a un modelo neoliberal, esto implica la figura de un Estado subsidiario que deja en manos del mercado todas aquellas tareas que supuestamente el primero no es capaz de realizar en forma eficiente (Espinoza, 2013) entre ellas la educación, la cual fue reformada durante la dictadura (1981) en donde se trastocó profundamente la institucionalidad que regía el sistema educativo; en primer lugar se ideó un diseño de financiamiento a través de la subvención a la demanda y a la inversión privada lo que conllevó el nacimiento de recintos particulares-subvencionados los cuales en la práctica podían tener fines de lucro con el aporte de las familias y el Estado, por otro lado, se traspasó la administración de los establecimientos “estatales” a los municipios, ambas medidas lejos de producir una mayor equidad educativa, incidieron en una mayor segmentación socioeconómica del alumnado (OPECH, 2010) pues a los recintos “municipalizados” ingresaron la mayoría de los estudiantes de menores recursos mientras que sólo un pequeño porcentaje lo hizo a la particular pagada, en medio podríamos decir, quedaron los recintos particulares subvencionados que progresivamente fueron copando la fuga de estudiantes que provenía del ámbito “público” ya que se asumió el mito que entre los bajos puntajes obtenidos en el SIMCE y la PSU de los recintos municipales versus los altos puntajes de la educación privada, la educación particular subvencionada representaría un resultado “intermedio” (CIES, 2011). De esta manera tenemos que actualmente la educación municipal representa un 43% de la matrícula escolar total, la particular subvencionada un 49% y la particular pagada sólo un 5% (CASEN, 2012)



Fuente: Encuesta CASEN

Por otro lado, la expansión en las últimas décadas de la cobertura educacional en el nivel básico y medio, ha instalado la idea de un firme progreso en la lucha contra la pobreza y la desigualdad (García Huidobro y Bellei 2003), sin embargo varias investigaciones han podido constatar que la mayor cobertura no ha ido aparejada a mayor calidad ni movilidad social, así lo concluye el CIES que afirma

“ El sistema escolar ha generado en segundo medio (15 a 16 años) las condiciones de ingreso a la universidad, a partir de determinaciones económicas por lo que la estructura de oportunidades, está alterada por este problema, generando un determinismo social a partir de lo económico” (CIES, 2011)

Las inequidades en la educación superior: acceso, financiamiento y democratización-participación

La educación superior también ha experimentado un crecimiento hacia sectores de la sociedad que antes se encontraban excluidos, constituyéndose hoy la denominada “primera generación” de estudiantes (Castillo & Cabezas, 2010) que dentro de su círculo familiar acceden por vez primera a la educación terciaria. Pese a lo anterior, la desigualdad se sigue manifestando según Castillo en cifras como la deserción de estudiantes que cursan el primer año de universidad, en donde alrededor del 83% de ellos son estudiantes “primera generación”. De esta manera, el acceso pasa a ser un aspecto altamente discriminatorio donde las cifras demuestran que por cada cinco estudiantes de altos recursos que accede a la educación terciaria, sólo 1 de bajos recursos logra hacerlo (OPECH, 2010) y ese acceso

también a su vez, se encuentra altamente segmentado según el tipo de institución de educación superior al que se accede, según Kremerman (2007), las universidades, los centros de formación técnica y los institutos profesionales se transforman en vasos en donde se depositan las desigualdades de origen que cruzan la sociedad chilena, pues existirían barreras estructurales que confluirían para restringir el acceso a Universidades de alta selectividad (CESCC-OPECH, 2010). En síntesis podemos afirmar que el actual sistema educativo contiene filtros de clase que terminan reproduciendo una sociedad desigualdad en donde su máxima expresión se produciría en la Educación Superior. El informe OCDE es más claro en este sentido al concluir que el sistema educativo chileno:

“produce una distribución desigual de las vacantes en educación superior entre los grupos socioeconómicos. Los alumnos de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y familias más ricas. Si la aprueban, es menos probable que logren los puntajes más altos que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades” (OCDE, 2010)

a) Educación superior y acceso: La PSU

La Educación Superior (ES) en Chile ha estado marcada por el acceso restringido con la cual se originó pues fueron concebidas como el motor reproductivo de las elites (Austin, 2004 citado en Donoso, 2005) y si bien hoy la Universidad como tal dista bastante en su composición académica y estudiantil de aquella institución colonial, aún perduran desigualdades socioeconómicas y culturales en el acceso que convierten a las Instituciones de Educación superior en espacios de segregación social:

Existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones civiles de la educación superior. Por un lado, las universidades pueden ser públicas o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro; y por otro, los institutos profesionales y los centros de formación técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro. En relación a su misión, el otorgamiento de grados (bachiller, licenciado, magíster y doctor) es un privilegio reservado a las universidades, así como el otorgamiento de títulos profesionales que requieran de

un grado académico previo. Los institutos profesionales sólo pueden otorgar títulos profesionales que no requieran de un grado académico previo. Finalmente, los CFT pueden otorgar títulos técnicos solamente. (OCDE, 2009)

Esta diferencia jurídica que se expresa en la cita anterior, tiene una gran trascendencia en la persistencia de la brecha de desigualdad presente en la educación superior, pues existe un trato diferencial por parte del Estado en cuanto al aporte económico que realiza en cada una de estas instituciones que como dijimos anteriormente, poseen en el acceso un filtro de clase. De esta manera tenemos que las Universidades representarían dentro de las instituciones de educación superior, la más privilegiada en cuanto al aporte económico y grado académico que se le reconoce por parte del Estado, mientras que los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica vendrían a ser en este sentido instituciones de segundo orden.

De esta manera, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es un sistema de clasificación más que de selección puesto que en la práctica determina el tipo de institución que los estudiantes accederán de acuerdo al puntaje obtenido. Este sistema, que se comienza a implementar el año 2003, reemplaza a la antigua Prueba de Actitud Académica (PAA) con el argumento que ésta daría:

“mayores espacios de oportunidad a los jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables del país. Mientras más contenidos se incorporen a las pruebas, mayor será el impacto de la escuela y menor el del capital cultural o la asistencia a preuniversitarios, lo cual garantiza que no crecerá la brecha de rendimiento en las pruebas de admisión entre los distintos sectores sociales” (Declaración del director del proyecto SIES citado en Koljatic y Silva, 2010)

Pese a lo anterior, los estudiantes que rinden la PSU obtienen resultados muy disímiles y que como dijimos con antelación, no están relacionados necesariamente con la calidad del colegio del cual egresaron ni es el resultado del mérito de cada uno. Lo anteriormente señalado también lo podemos evidenciar en la investigación de Labraña que sostiene que, la PSU se ha posicionado como un filtro de segregación socioeconómica pues existiría una altísima correlación entre nivel socioeconómico y puntajes (Labraña, 2012). Por lo tanto,

pese a lo anterior la PSU sigue siendo el instrumento por el cual se obtiene un puntaje que determina dos dimensiones de acceso a la educación superior, el primero refiere al tipo de institución al que se accede, entendiendo que se ha definido jurídicamente instituciones de educación superior de primer y segundo orden. En directa relación con la primera dimensión, la segunda versa sobre las opciones de financiamiento que existen una vez que se accede a alguna de estas instituciones, pues como pudimos ver, existen varias opciones brindadas por el Estado pero que se adecúan al tipo de institución al que se accede, desde aquí podemos evidenciar que existe una priorización en el financiamiento a las Universidades relegando a un segundo plano a los CFT e IP que sustentan su pago mayoritariamente en las familias de los estudiantes que acceden a ellas y que son justamente donde están inmersos los quintiles más pobres: de los estudiantes de los CFT el 64, 8% pertenece a los tres quintiles más pobres y de los Institutos profesionales, el 41, 5 %.

(Kremerman, 2007).

Criterio de Asignación de Becas y Créditos por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar

Puntaje PSU	Quintil de Ingreso				
	I	II	III	IV	V
Menos de 475 o sin PSU	Beca Nuevo Milenio, Crédito Aval del Estado + Beca Alimentación		Crédito Aval del Estado		Sin Beneficio
Más de 475	100% Crédito Solidario o Crédito Aval del Estado + Beca Alimentación		100% Crédito Solidario o Crédito Aval del Estado	Crédito Solidario Parcial y/o Crédito Aval del Estado	Sin Beneficio
Más de 550	Becas Bicentenario o Juan Gómez Millas + Crédito Solidario o Crédito Aval del Estado + Beca de Mantenimiento Completa				Sin Beneficio

b) Educación Superior y Financiamiento

Hasta el año 1981 las IES se financiaban con aportes directos del Estado y con aportes indirectos originados en diferentes leyes especiales, pero luego de la reforma que se llevó a cabo, en donde aparecerían las nuevas instituciones de educación superior de carácter privado y con fines de lucro, el aporte del Estado se transmitiría por tres mecanismos: Aporte Fiscal Directo, destinado a aquellas universidades pertenecientes al Consejo de

Rectores (CRUCH), el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que es un aporte concursable destinado a todas las instituciones de educación superior quienes matriculen a estudiantes de primer año que hayan obtenido los 27500 mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) destinado a las instituciones del CRUCH cuyo propósito es elevar los rendimientos en el uso de recursos mediante el mejoramiento de la gestión operativa, administrativa, financiera, sistemas de información, fortalecimiento de la gestión docente entre otros (Kremerman, 2007)

Sin embargo el aporte del Estado representa en el mejor de los casos el 17,4% del presupuesto total de las instituciones dejando a nuestro sistema de educación superior como el más privatizado y abierto al mercado, comparable solamente con algunos sistemas del Asia-Pacífico (J.J. Brunner, 2005)

c) Educación Superior y Participación

Como podremos ver con mayor profundidad en los posteriores capítulos, se había extendido en el imaginario la idea de una juventud despolitizada y poco comprometida con los asuntos públicos, ésta idea fue mutando con las sucesivas manifestaciones estudiantiles que acontecieron con fuerza desde comienzos del nuevo milenio, en donde en primera instancia los secundarios y luego los universitarios posicionaron temas en la agenda pública que apelaban directamente a cuestionar el rol que el Estado jugaba en la educación. Así la dimensión participativa y la democratización de los espacios de decisión, también tomó relevancia además de los temas de acceso y financiamiento. La principal demanda respecto a lo anterior, que el movimiento estudiantil enarbó a través del CONFECH el año 2011, versaba por la modificación del DFL¹ que impedía la garantía de participar triestamentalmente a las comunidades que integran las Instituciones de Educación Superior. Esta demanda fue levantada principalmente por las federaciones pertenecientes a las Universidades del CRUCH quienes ya contaban con ciertos ejercicios de decisión triestamental en comparación con las IES privadas quienes detentan políticas mucho más

¹ Modificación del DFL 2 2010, artículo 56 letra e), artículo 67 letra e), y artículo 75 letra e) para garantizar el derecho a la participación triestamental en los cuerpos colegiados, en las elecciones de autoridades unipersonales y en la toma de decisiones de todas las instituciones de Educación Superior

restrictivas a lo que participación y organización estudiantil se refiere². Esta diferencia se explicaría según el CIES por la composición socioeconómica y cultural de cada una de las IES ya que existiría una alta correlación entre estudiantes que obtienen un bajo puntaje PSU y un carácter anómico-despolitizado (CIES, 2011) es decir, esos estudiantes que también corresponden a los estratos más bajos y que copan mayoritariamente las matriculas de CFT e IP, son menos proclives a identificarse como clase, además de reportar una baja participación en los asuntos públicos en comparación con aquellos que obtienen altos resultados perteneciente a los quintiles más altos y que terminan matriculándose en las Universidades del CRUCH las cuales son las más selectivas a la hora de concentrar a los altos puntajes (OPECH, 2010)

Las Movilizaciones Estudiantiles

La cultura del consumo junto al proceso de individualización son uno de los principales factores según Lechner que han afectado la vida y convivencia social, lo que dificultaría el llegar a sentirse parte de un sujeto colectivo de los cambios (Lechner, 2002). En relación con esto último es que las protestas estudiantiles del año 2006 y 2011 representan al menos un espasmo que remeció el *status quo* de la política pública y que además concitó una gran adhesión y sintonía que politizó a la sociedad chilena la cual emplazó al Estado a hacerse responsable del profundo malestar respecto al orden social existente el cual ya no sólo versaba sobre el ámbito educacional sino que también sobre la desigual distribución de la riqueza, el sistema financiero, el orden constitucional entre otros (Mayol y Azocar, 2011) De esta forma afirma Mayol, las protestas estudiantiles fueron la mera expresión de un malestar acumulado desde los gobiernos de la Concertación, que junto a la “despolitización”, el “estatismo”, pero sobre todo la “injusticia”, representan los elementos que configuran el sentir refrendado en las calles aquel año. Sin embargo La injusticia según este mismo autor, es el atributo más reiterado de esta sociedad la cual se interpreta desde tres visiones: el determinismo histórico de ciertas injusticias (la dimensión atávica), la

² Los estudiantes entrevistados en la presente investigación coinciden que al momento de matricularse estas instituciones los hacen firmar un compromiso que les prohíbe constituir espacios estamentales de organización

clausura o falsedad de las oportunidades basadas en el mérito (el diagnóstico del acceso como relato sin trasfondo) y finalmente el abuso:

La primera (el determinismo histórico) refiere al rasgo inveterado y por tanto irresoluble de la injusticia (siempre ha sido así, siempre hay alguien arriba y siempre son los mismos). La segunda (falsedad de las oportunidades) refiere a la pérdida dolorosa de la ruta educativa como alternativa cierta, pues se asume que la educación, canal legítimo de movilidad social y lugar de despliegue del mérito, esperanza de justicia por recibir y por producir, es en realidad una ficción que en rigor tiene tantas determinaciones como las históricas (pues también está en función de lo económico) Finalmente, el abuso se constituye como la relación que define el vínculo entre el poderoso y el que no lo es, pasándose de la versión marcadamente negativa de opresión a la aún peor de abuso, donde la metáfora de fondo parece ser la sexual (Mayol, 2011^a:29)

Por lo tanto, las movilizaciones estudiantiles son sólo la expresión de uno de los tantos malestares que aquejan a la sociedad chilena, pero que suscitó una gran adhesión y transversalidad pues se conjugó en un contexto de otras manifestaciones (Patagonia sin Represas, Magallanes y el alza del gas, Punta de Choros y las termoeléctricas) con el creciente desprestigio de la política (Mayol, 2011)

Este posicionamiento en la agenda pública y legitimidad por parte de la sociedad civil, condujo al movimiento estudiantil a plantear temas de fondo que trascendían las demandas gremiales de antaño, una de ellas era el carácter gratuito y de calidad de la educación entendida como un derecho que debía proveer el Estado, para financiar aquello se propusieron distintas fórmulas que contaban con un enfoque redistribucionista que permitiera recaudar lo suficiente para que el carácter gratuito se hiciera realidad, así la reforma tributaria y la renacionalización del cobre volvieron a emerger como demandas, pero esta vez contaron con una alta popularidad en las encuestas.

Tal fue el impacto del movimiento estudiantil acontecido el 2011 (que luego pasó a llamarse movimiento social por la educación³) que por primera vez el problema de la educación desplazó del primer lugar en la encuesta CEP4 a la delincuencia, la cual se había posicionado durante dos décadas como el principal problema social de los chilenos (Gonzalez, 2013)

Actualmente en el congreso se discuten temas como reforma tributaria, reforma educacional y gratuidad en la educación secundaria y superior, reforma constitucional entre otras leyes que grafican la instalación del cuestionamiento al modelo llevado a cabo por los sucesivos movimientos sociales entre ellos el por la educación que logró cuestionar la lógica del estado subsidiario y reinstalar la idea de un Estado Garante de la educación como un derecho y por tanto la prohibición del lucro en el sistema. Desde aquí el propósito de la investigación será analizar las representaciones sociales de justicia e igualdad en la educación superior de estudiantes de Universidades estatales y CFT de la provincia de Valparaíso.

Pregunta de Investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de justicia e igualdad en la educación superior que tienen los estudiantes universitarios y de centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso?

Objetivo General: Conocer y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad en la educación superior que tienen los estudiantes de universidades estatales y Centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso

Objetivo Específico: Describir y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad respecto al acceso a la educación superior

³ La mesa social por la educación estaba compuesta por el Consejo Nacional de Trabajadores de Educación Cut Chile: MOVIMIENTO VTF, AJUNJI, SINDIDOS, SINATI, CONFEMUCH, CONFUCEM, FETECOM, FENASICOM, FENATRACOM, COLEGIO DE PROFESORES, ANDIME, CONATUCH, FAUECH, FENAPTUECH; Estudiantes: CONES, ACES, CONFECH, OFESUP y Padres y Apoderados: CORPADE

⁴ Según los datos de la misma encuesta CEP expuestos por Mayol en su obra "El Derrumbe del Modelo" el problema de la delincuencia siempre ha figurado en el primer lugar de la principal preocupación de los chilenos

Describir y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad respecto al financiamiento de la educación superior

Describir y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad respecto a la participación y democracia en la educación superior

Relevancia de la investigación

La refundación que experimentó el Estado chileno durante la dictadura militar cristalizada en la reforma constitucional de 1981 ha impactado profundamente en el sistema educativo y el cómo la sociedad en su conjunto entiende la relación público-privada de las instituciones educativas. De esta manera la educación es vista por el modelo como una inversión individual, que renta a futuro, razón por la cual habría que pagarla individualmente, pues cada persona educada tendrá una utilidad económica en el futuro. La educación, en este marco, no es prioridad de la sociedad, sino de las personas. (Mayol y Azocar, 2012) En este sentido, la presente investigación tiene una relevancia social al momento que intenta comprender las representaciones sociales de justicia y equidad de estudiantes de universidades estatales y de centros de formación técnica, es decir, la forma de pensar que tienen éstos y la forma que influido por el entorno que lo rodea lo que contribuye a configurar ese pensamiento. Son las actitudes que los sujetos adoptan en coherencia con el modelo de justicia representado las que finalmente inciden en gran parte en las determinaciones que los individuos asimilan en sus trayectorias educativas. (Urcola, 2003)

Al mismo tiempo podemos indicar que la presente investigación tiene una relevancia teórica en cuanto a que construye y sistematiza posiciones político-ideológicas que constituyen prácticas y formas de entender el medio con el cual los estudiantes se rodean y que podemos en cierto sentido extrapolar al momento de pretender entender a este grupo de jóvenes

MARCO TEÓRICO

1. REPRESENTACIONES SOCIALES

1.1 Elementos para su comprensión

Si bien el estudio de las representaciones sociales (RS) sigue siendo en la actualidad un tema de profundo debate en donde encontraremos distintas formas de abordar y comprender este concepto, en el presente capítulo sólo realizaremos una revisión teórica de los principales autores y elementos que nos permitirán entender nuestro objeto de estudio y por qué se posiciona teóricamente cómo un concepto que nos facilitará la comprensión de cómo los estudiantes conciben la justicia e igualdad en la educación superior.

Las representaciones sociales se definen para Moscovici (1984) como el estudio del sentido común, los cuales son a su vez, las formas de percibir, razonar y actuar (Reid, 1998 citando en Araya, 2002) según este autor, es relevante llevar a cabo el estudio de las representaciones pues éstas nos permiten llegar a conocer la forma en que se constituye el pensamiento social, el cual es un elemento esencial a la hora de construir la realidad. Éste último concepto de la realidad como construcción social, es según Araya, la idea fundante de la sociología, pues desde Durkheim hasta Berger y Luckman (quienes fueron unos de sus máximos desarrolladores) se comienza a concebir la construcción de la realidad social como un proceso en donde influye determinantemente el medio cultural de las personas además del lugar que ocupan en la estructura social y las experiencias concretas con que se enfrentan a diario (Araya, 2002; 14). Es decir, la realidad social a la que se enfrenta el sujeto al nacer viene pre codificada de tal manera que orientará de manera simbólica nuestros pensamientos, actitudes y conductas dependiendo del círculo en donde estemos inmersos. Ante esta concepción Mora aclara:

Si bien es el sujeto quien construye ese conocimiento acerca del mundo a través de sus experiencias individuales, éste se constituye como tal a partir de los modelos de pensamiento, valores y tradiciones que le son incorporados con el ingreso a la sociedad; o sea, en su proceso de socialización. De tal forma que en la construcción de las

representaciones el sujeto no actúa solo, sino como parte integrante de una sociedad y de un mundo que le preexiste (Mora, 2002: 13-14)

Por lo tanto, las representaciones sociales juegan un papel protagónico en la interpretación que el sujeto hace de su entorno social y de todo aquello que en él acontece, otorgándole un determinado sentido a la realidad construida. Sin embargo, no puede tratarse a las RS como una mera reproducción de la realidad social, sino que más bien habrá que entenderla como una mediación dialéctica entre la subjetividad del individuo y el entorno que le preexiste, esta mediación según Ibañez, tendría una función legitimadora y fundadora del orden social a nivel simbólico y a nivel práctico pues sería un referente de actuación ante las exigencias del sistema social (Ibañez, 1994). De esta forma, la constante interacción entre la realidad instituida y la subjetividad del sujeto debemos comprenderla no tan sólo como un proceso que se expresa de forma personal, sino que también colectiva, es decir, toda representación social puede ser encontrada tanto a nivel individual como colectivo pues trasciende todos los aspectos de nuestra vida en sociedad. Ante esto Araya sostiene que gracias a las RS se puede tener una visión compartida de la realidad y un marco referencial común lo que posibilitaría el proceso de las conversaciones cotidianas (2002: 31) Según Mora, las RS aparecerían cuando las personas debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes poseen el control de los medios de comunicación (Mora, 2002 citado en Bueno, 2000). Estos, al igual que la familia y la escuela, cumplen la función de transmitir creencias, valores, conocimientos y modelos de conducta (Araya, 2002). Es evidente entonces que temas tan sensibles como la justicia e igualdad en la educación superior, se posicionan de forma más sensible de ser abordadas a través del concepto de Representación Social, pues al ser una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, tiene una intención práctica en la construcción de la realidad común a un grupo (Jodelet, 1998). El mismo Jodelet en este sentido afirma:

“Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, de los conocimientos y modelos de pensamientos que

recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.” (Jodelet, 1998)

Otro de los elementos que nos parece relevante a la hora de adoptar las RS como concepto metodológico de investigación, es su capacidad para exaltar la identificación del contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las RS, pues aquí se visibilizarían las ideologías, normas y valores de personas e instituciones además de los grupos de pertenencia y referencia (Araya, 2002). Resulta oportuno entonces utilizar esta metodología ya que las trayectorias estudiantiles y el campo educativo en el que se encuentran adscritos nos facilitará la comprensión simbólica que guía el actuar y pensar de los sujetos.

Con las representaciones sociales lo que se busca es entender en qué medida sus contenidos reflejan los substratos culturales de una sociedad, de un momento histórico y de una posición dentro de la estructura social (Banch, 1994 citado en Araya, 2002)

De esta manera en la presente investigación, la familia y la escuela adoptan un rol central, pues entendemos que ambas instituciones se constituirían como uno de los principales mediadores del proceso de construcción de conocimiento del sujeto, pues son parte de la realidad que los construye.

1.1 La formación de las Representaciones Sociales

Araya siguiendo a Moscovici, entiende que: “toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (Araya, 2002). Desde aquí, las representaciones sociales se forman o construyen a partir de los procesos de comunicación o constante interacción que el sujeto o actor tiene con su entorno social, el cual a su vez está determinado por el conjunto de condiciones económicas sociales e históricas en el que se encuentra circunscrito, luego este mismo autor agrega “para calificar de social a una representación es necesario poner el acento en la función, más que en el agente que la produce”(Araya, 2002:12) La función tiene que ver con la incidencia que la RS tiene en la construcción de la realidad social, pues es la constante puesta en práctica de las subjetividades de los actores dice Araya, las que retroalimentan la construcción de la realidad social por un lado y realidades que el actor asemeja por otro.

Esta función se llevaría a cabo gracias a los mecanismos de anclaje y objetivación. La objetivación es el proceso por el cual el actor pone en práctica elementos o conceptos abstractos, sin embargo, se asume que ostentan una realidad concreta en la práctica; ejemplo de ello lo podemos encontrar en el amor, la amistad o en este caso, la educación. En palabras de Araya, este mecanismo volvería perceptible aquello que es invisible (2002, pág. 35) Por otro lado, el mecanismo de anclaje funciona de manera similar al de objetivación, transformando lo extraño en familiar pero en una dimensión contraria, que trasciende en una problemática social que es conflictiva como lo podría ser el SIDA dentro de la salud pública(2002: pág. 12), dentro de la lógica de funcionamiento de este mecanismo es posible visualizar el esquema de valores con los que cuenta el grupo o persona que se somete a ella de tal forma que si el nuevo objeto que aparece en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, éste se mostrará mucho más receptivo (Araya, 2002)Es decir en el proceso de anclaje a diferencia del de objetivación, tendría mucho más relevancia el papel que juega el entorno social del sujeto o grupo al momento de seleccionar la información que le permitiría comprender la realidad. De esta manera la representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos. (Araya, 2002: pág. 37)

1.2 Las Representaciones Sociales desde el enfoque procesal

La teoría de las RS enfatiza la importancia de los significados; el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas, sin embargo no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su mera interpretación (Araya, 2002) El conocimiento, al ser socialmente construido, ostentará siempre un sesgo que producirá versiones del mundo que no serán “puras”. Desde este principio se han delineado dos enfoques que permitirían estudiar las RS: El enfoque procesual y el enfoque estructural. La diferencia entre ambos radica en la tendencia metodológica, donde el primero privilegiaría una tendencia más cualitativa y hermenéutica mientras que el estructural una más cuantitativa centrado en los procesos y mecanismos de organización de los contenidos más que en sus significaciones. Independiente del enfoque escogido, ambas aproximaciones

según Araya, deben contener un carácter histórico y social que otorgue a las RS una visión de totalidad que sea a la vez estable y móviles; rígidas y flexibles:

“Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado a la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias. Móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas en que las personas se encuentran inmersas” (Araya, 2002:53)

Los elementos epistemológicos y ontológicos que caracterizarían el enfoque procesual se pueden resumir según Araya en cuatro presupuestos:

- 1) El acceso al conocimiento de las RS es por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos.
- 2) Focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven.
- 3) Privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos
- 4) La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico

1.3 Las Representaciones Sociales y la Educación

Las Representaciones sociales según Jodelet, tendrían un especial vínculo histórico y lógico con el campo educativo. El vínculo histórico estaría dado por la tradición que ha tenido la educación en su rol de difundir y transmitir un conocimiento (institucionalizado o no) en el espacio público como podría ser la escuela, universidad o centro de formación técnica. El vínculo lógico se entiende en cómo el sujeto asimila esta transmisión de información cuya comprensión estaría mediada por la adhesión a valores y creencias de su grupo de pertenencia (Jodelet, 1984)

En efecto, el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos.

Efectivamente, se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores. Deben ser abordadas de una manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica (Jodelet, 2011:140-141)

El desarrollo histórico que tuvo la escuela como institución produjo que ésta se configurara como nicho en donde los estudiantes encontrarían un lugar que les proporcionaría las competencias básicas para el desenvolvimiento en el mundo profesional además de la asimilación de las normas básicas de convivencia. A raíz de lo anterior es que Jodelet sostiene que se delinearon tres imperativos que se perfilaron como tradicionales a partir de las demandas sociales hacia la institución educativa:

- 1) Un imperativo económico: integrar las preocupaciones del empleo y de la producción y apuntar, por una elevación de los niveles de formación, a una economía competitiva.
- 2) Un imperativo educativo: dotar a los jóvenes de los conocimientos fundamentales y de las herramientas intelectuales necesarias al individuo para aprehender el universo en el cual se sitúa, orientarse y actuar sobre él, y como consecuencia necesaria dotar a los alumnos de conocimientos necesarios para orientar sus elecciones profesionales.
- 3) Un imperativo democrático: realizar la igualdad de los alumnos respetando sus diferencias, luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social (Jodelet, 2011: 145)

Luego podemos observar otro periodo de transformación de ésta entidad donde la imagen del estudiantado se ve reformulada desde la imagen inicial del heredero a un estudiante sumergido en una continua competencia que se da como resultado de la expansión de la cobertura en todos los niveles, sobre todo en el terciario, sin embargo ésta competencia no está exenta de un alto riesgo de fracaso concentrado en los estratos socioeconómicos más

vulnerables. Jodelet afirma que este fracaso se ha naturalizado en la medida en que los que no participan en el “movimiento de ascenso” son considerados “como los que no disponen del nivel necesario para acceder a un empleo”, corriendo así el riesgo de ser marginalizados social y económicamente, de convertirse en “una generación sacrificada que no se sabe cómo emplearla” (2011: 146). Este fracaso escolar se representaría según Jodelet desde dos interpretaciones; la primera versa sobre las incapacidades intelectuales de los estudiantes, lo que se denominaría como la “teoría del don” y la segunda refiere a que el fracaso se vincularía a una desventaja cultural o a disfuncionalidades del sistema escolar:

Cuando se trata de dar cuenta del fracaso o del éxito de uno de sus niños o de sus alumnos, padres o docentes abandonan las referencias sociológicas para recurrir a la teoría del don que desliga su responsabilidad desplazando la causa del fracaso sobre los niños. Este ejemplo nos permite captar como un proceso de defensa identitaria puede interferir en la relación educativa en detrimento de los niños. Muestra también que el análisis de las representaciones sociales debe ser relacionado con la dinámica psicológica que conduce a aceptar o rechazar los sistemas de interpretación que circulan en el espacio social. El campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de estas relaciones dialécticas que unen saber, identidad y poder. Las Representaciones sociales constituyen un instrumento y una mediación en adecuación perfecta con la del campo de la educación en el cual la materia y la vida refieren a prácticas sociales que, en constante evolución en sus objetivos, sus fundamentos, sus valores, son asumidas por sujetos que siempre tendrán la última palabra. (Jodelet, 2011: 151-152)

Teniendo en cuenta que el objeto a representar (o el objeto social) de esta investigación es la igualdad y justicia en la educación superior, en el siguiente capítulo nos remitiremos a mencionar los principales factores que configuran el contexto en el cual ésta se desenvuelve.

CAPITULO II

2. La Desigualdad Educativa

Chile es uno de los países más desigual del mundo y esta característica no sólo se traduce al ámbito socioeconómico sino que atraviesa todas las dimensiones de sociabilidad del ser

humano. La educación es actualmente una de las dimensiones más sensibles, pues ésta se ha posicionado como el medio (fracasado) por el cual justamente se pueden superar tales desigualdades ya que contribuiría al desarrollo de la denominada movilidad social, así lo grafica el Informe hecho por la OCDE el año 2009 que afirma:

“[...] los chilenos valoran la educación; la ven como el camino más importante y seguro hacia una continua prosperidad y hacen grandes esfuerzos como individuos y como sociedad, para tener acceso a una educación de calidad y aprovechar las ventajas de las oportunidades que ésta brinda (OCDE y Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, 2009)

Ahora bien, este último punto de las oportunidades que debería brindar una educación de calidad, se relaciona con que la escuela se concibe como un medio que debería brindar las competencias básicas que le permitieran al estudiante (sobre todo al de bajos recursos) acceder a la universidad, entendiendo que ésta institución en Chile es vista como instrumento de movilidad social (CESCC-OPECH, 2010). Este último punto ha sido altamente cuestionado hace bastante tiempo, donde las investigaciones en la década de los setenta llevadas a cabo por Bourdieu y Passeron , además del informe Coleman, que data del año 1966, concluyen que la institución escolar no sólo reproduce las desigualdades sino que las blinda de una cierta legitimidad pues introduce la lógica del mérito, la cual hace responsable meramente al individuo de su destino educativo e inserción laboral, obviando con ello que es el factor socioeconómico el gran determinante que condiciona los itinerarios de vida de los distintos sujetos (CIES, 2011). Desde una perspectiva un poco más radical se inscribe Giroux quien considera derechamente que el sistema educativo refleja intereses de dominación y se propone por tanto operar como transmisor de representaciones y prácticas que facilitan la legitimación y reproducción de intereses dominantes en un orden social (Giroux, 1987). El enfoque de Giroux parece coherente a lo planteado por Durkheim que define que la función de la educación “está en desarrollar aptitudes generales hacia la moralidad en el alumno de modo que se convierta en alguien capaz de vivir en sociedad. Sólo de esta forma la educación asegura que la desigualdad sea "proporcional al mérito de cada uno" (Durkheim 1969 pág. 238).

La lógica del mérito desplegada en el contexto de la igualdad de oportunidades ha sido altamente cuestionada desde la perspectiva de Dubet, quien señala que éste se erige como ente legitimador de las desigualdades sociales iniciales sobre todo si pensamos en el contexto escolar:

Desde el punto de vista de los individuos, la igualdad de las oportunidades escolares, es un principio de una gran crueldad que deriva de dos procesos fundamentales. El primero es interno a la naturaleza de la competencia meritocrática que debe articularse en torno a una norma de excelencia a la cual cada individuo debe poder aspirar (...) a esto se agrega un proceso psicológico particularmente cruel para los alumnos vencidos que fatalmente deben percibirse como responsables de sus fracasos y sus lagunas, en una palabra, de su “nulidad” (Dubet, 2011 pág. 86)

Considerando lo anteriormente dicho es que partimos por rechazar el mito de que el éxito escolar y la consecuente movilidad social está dada por las dotes y esfuerzos individuales o por el tipo de establecimiento educacional en el que se estudia, por el contrario, relevamos el papel que cumple el origen socioeconómico y cultural de la familia como el factor determinante de los resultados educacionales (Bolívar, 2005)

En el campo de las políticas públicas latinoamericanas, las materias de justicia social y desigualdad son tratadas en las últimas décadas fundamentalmente a través de la noción de “equidad” (Sanchez, 2012). Esta noción fue promovida a partir de la década de los noventa por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) con el objetivo de conciliar crecimiento, equidad y democracia en un contexto de mayor competitividad internacional:

La equidad mejora mediante avances en al menos uno de los tres objetivos siguientes. El primero es minimizar la proporción de personas y hogares cuyas condiciones de vida se ubican por debajo de lo que la sociedad considera aceptable, tanto económica como social y políticamente. El segundo es promover el desarrollo de los talentos potenciales existentes en todos los grupos de la sociedad, eliminando progresivamente los privilegios y las discriminaciones jurídicamente establecidos, así como la desigualdad de oportunidades de cualquier tipo, incluyendo aquellas asociadas al origen social, étnico o geográfico, o bien al sexo. El tercero es buscar que ni el poder ni la

riqueza, ni tampoco los frutos del progreso, se concentren de tal manera que se restrinja, para las generaciones futuras y presentes, su ámbito de libertad.
(CEPAL 1992: 15)

La equidad es un concepto que en el ámbito educacional es especialmente relevante porque como hemos argumentado anteriormente, para los estudiantes y sus familias, la escuela juega un rol esencial en el objetivo de adquirir las competencias que permitan la inserción laboral y la consecuente mejora de las condiciones de vida que permitan una real movilidad social de tal modo que se reduzcan en el tiempo las desigualdades iniciales. Es por tanto necesario que precisemos que entenderemos por “Igualdad” pues en la presente investigación se usará casi indistintamente a equidad y justicia.

La igualdad es una relación, que se expresa frente a algo o alguien (Bolívar, 2005), bastos han sido los trabajos que desde la academia han intentado establecer y unificar el criterio con el cual se regiría la igualdad, desde aquí se han desplegado una serie de enfoques que teorizan en la naturaleza de esta relación donde resaltaremos por su implicancias históricas especialmente tres: A) la posición utilitarista defendida por los padres del neoliberalismo como Hayek y Friedman que plantea la Igualdad en la libertad, donde el mercado es el espacio exclusivo en donde se reflejaría la justicia de los esfuerzos individuales por lo que cualquier intervención redistribucionista estatal alteraría este principio (Bolívar, 2005). B) la posición rawlsiana que propone la Igualdad en las oportunidades (IO) centrando la justicia desde una lógica de equidad entendida como la compensación y priorización de recursos por parte del Estado hacia aquellas personas que compiten en situación de desventaja o de condición socioeconómica vulnerable (Rojas Fabris, 2005) y C) la Igualdad de Posiciones (IP) desarrollada por Dubet apuesta por una política de redistribución de las riquezas de tal manera que antes de cualquier competencia o jerarquización social basada en el mérito, se debe acercar las posiciones que las personas ocupan en la estructura social de modo que exista una verdadera movilidad social sustentada en nada más que en los esfuerzos individuales de cada uno (Dubet, 2011).

La equidad por tanto es una noción más compleja que trata de superar una igualdad estricta llegando incluso a producirse una desigualdad si de distribución hablamos, pues la finalidad de la equidad es lograr una igualdad comprendiendo que la realidad es desigual y por tanto necesita compensarse o reformarla. En este sentido Sen nos aclara: *“El hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que ocupan una posición desfavorable”* (Sen, 1995, pág. 13)

Comprendiendo las anteriores definiciones de la Igualdad de oportunidades y la Igualdad de posiciones es que podemos concluir que, ambas teorías estarían de acuerdo en que para lograr una cierta igualdad es necesario la aplicación de políticas públicas de equidad, entendiendo que la igualdad educativa en parte depende de una desigual repartición de recursos a favor de los grupos socioeconómicos más vulnerables (Bolívar, 2005). Ahora bien, las políticas de equidad de ambas teorías difieren en elementos ideológicos que tienen una gran trascendencia al momento en que se traducen en políticas públicas.

2.1 La Equidad Educativa entendida como la Igualdad de Oportunidades

Los defensores de este modelo de sistema educativo, por un lado reconocen la profunda inequidad existente, pero a la vez argumentan que ésta no puede ser atribuida a la escuela, pues es imposible imaginar una escuela equitativa en el contexto de sociedades altamente inequitativas (Rojas Fabris, 2005) por lo que el deber del Estado en parte es compensar tal inequidad invirtiendo en aquellos sectores desfavorecidos socioeconómicamente, desde aquí el sistema escolar y puntualmente la escuela, cumpliría un rol fundamental no tanto en favorecer constantemente la equidad sino que siendo más bien un vehículo de cambios sociales y culturales en nuestras sociedades (Reimers, F, 2000; Muñoz, C, 1999; Casassus, J, 2003 en Rojas Fabris, 2005). De esta manera, las políticas sustentadas en la igualdad de oportunidades privilegiaría suprimir los factores que restringen el acceso a ciertas posiciones a través de acciones compensatorias que apuntaran a “nivelar el campo de juego” (Roemer, 1998) entendiendo que las circunstancias de las que no es responsable la persona, no pueden constituirse en un factor que determine la función de ésta en la sociedad. Según Bolívar (2005) existirían cuatro formas de entender el concepto de

igualdad de oportunidades que van desde lógicas o ideologías conservadoras hasta liberales, éstas serían: el sistema de libertad natural, la igualdad de oportunidades meritocrática, la igualdad de oportunidades universal o igualitaria y la Igualdad de oportunidades compensatoria. Las primeras, Igualdad de oportunidades de libertad natural y meritocrática, estarían circunscritas a ideologías conservadoras pues ambas se oponen a cualquier acción redistributiva del Estado centrando por tanto la mera acción y mérito del individuo en el alcance de los resultados, la única diferencia entre ambas es que la IO meritocrática se opone a que el origen social condicione la carrera escolar del estudiante, mientras que la IO de libertad natural, asociada a economistas neoliberales como Hayek, Friedman y Nozick, aceptan como legítimo que la riqueza familiar influya en el éxito educativo (Bolívar, 2005, pág. 49). Por otro lado nos encontramos con las IO asociadas a las ideologías liberales⁵ que al contrario de las conservadoras, ven en la intervención del Estado una acción de justicia que ayudaría a reducir las desigualdades de origen, la IO universal asume que la educación debe ser impartida de forma igualitaria por el Estado independiente de la situación socioeconómica del estudiante, mientras que la IO compensatorias iría un poco más allá abogando por la priorización del Estado hacia aquellos estudiantes de condición socioeconómica vulnerable. Este último modelo según Bolívar sería el que más fielmente reflejaría la concepción de IO de Rawls quien apostaría por una acción que sobrepase la sola meritocracia “compensando” las desventajas educativas arrastradas por el origen social, ahora bien, ésta compensación por parte del Estado se remitiría a mejorar las condiciones de competencia de los más desventajados o la llamada por Rawls como estructura básica de la sociedad, y en ningún caso a reformar la estructura social a través de políticas redistributivas, en este sentido Cohen acusa a Rawls de defender fácticamente la desigualdad ya que luego de las acciones compensatorias llevadas a cabo por el Estado la desigualdad en parte se legitimaría pues nada impide que se vuelva a caer en la injusticia, en este sentido para Cohen es necesario la existencia de un *ethos justo* que implique que impere la noción de justicia en cada una de las elecciones personales (Cohen, 1996)

⁵ Cabe aclarar que cuando nos referimos a ideologías liberales lo hacemos desde el punto de vista valórico y no estrictamente económico. Desde aquí podemos ejemplificar la aplicación del modelo del Estado de Bienestar asociado por lo general a la socialdemocracia europea donde el rol del Estado es mucho más protagónico en garantizar y proveer servicios en pos del cumplimiento de derechos sociales

2.2 Igualdad de Oportunidades v/s Igualdad de Posiciones

Dentro de los principales críticas que se le hace al enfoque de igualdad de oportunidades presente en el sistema educativo chileno, tiene que ver con que éste no ha demostrado una superación real de la desigualdad, sino que ésta ha aumentado pero manifestándose desde otras formas como por ejemplo la tasa de deserción de los estudiantes “primera generación” en la educación superior (OPECH, 2010). Dubet, en este sentido acusa que el actual modelo, inspirado en Rawls, privilegiaría la mantención de una competencia, (en donde sus resultados jerarquizados no reflejarían el real “empeño” o mérito que cada uno de los estudiantes tuvo) antes que alterar las posiciones iniciales desde donde cada estudiante compite (Dubet, 2011). Es decir, la igualdad de oportunidades atribuiría la responsabilidad de los resultados al individuo sin considerar el contexto en el que está adscrito, antes que verlo como una falla sistémica estructural que simplemente reproduciría las diferencias sociales en el ámbito escolar (Boudon, 1983).

Teniendo en cuenta estos elementos es que Dubet propone priorizar un nuevo tipo de igualdad al que denomina Igualdad de Posiciones (IP) que se basa en el principio de redistribución de las riquezas con el objetivo de reducir las posiciones desde donde los actores compiten. De esta manera el Estado asume un rol rotundamente más activo que en el modelo neoliberal:

“A la sombra de las ambiciones socialistas y de las utopías comunistas, se han desarrollado políticas orientadas a reducir las desigualdades entre las diferentes posiciones sociales por la vía de las transferencias sociales. Al reasignar una parte de la riqueza a la ayuda, mediante tasas, impuestos y derechos de sucesión, las políticas de redistribución han terminado por reequilibrar el reparto de las fortunas. Cuando uno compara la economía de varios países entre sí, se constata que a mayores tasas fiscales, disminuyen las grandes inequidades sociales” (Dubet, 2011;18)

Es así como Dubet concibe que si las oportunidades son definidas como la posibilidad de elevarse en la estructura social en función del mérito, (movilidad social) parece evidente que esta fluidez sea mayor en tanto menos distancia haya entre las posiciones de los sujetos

que compiten, esto conllevaría una ventaja para aquellos que se encuentran en posiciones altas, pues disminuiría el riesgo de perderlo todo y una mayor posibilidad de acción de los actores que se sitúan en posiciones bajas al momento en que no existirían tantas barreras estructurales al momento de “ascender” (Dubet, 2011)

2.3 La Igualdad de Posiciones y Oportunidades en la Educación Superior

Las desigualdades que se manifiestan en el acceso y permanencia en la educación superior son resultado según Duru Bellat (2002) de una continua suma de desigualdades que se desarrollan al inicio de la etapa escolar. Las familias de escasos recursos utilizan menos recursos educativos no escolares susceptibles de producir diferencias en el término de la etapa escolar por lo que las trayectorias estudiantiles estarían en gran parte determinadas por este círculo vicioso influenciado primeramente por el capital social y cultural de los padres que luego desembocaría en éstas diferencias que potencialmente acrecientan la brecha en los resultados académicos y las posiciones sociales. Como resultado de lo anterior tenemos que la educación superior en el país se encuentra profundamente segmentada en el acceso por tipo de institución y restringida en la permanencia (83% de los estudiantes primera generación deserta en el primero o segundo año de estudio). Ante esto se han implementado políticas institucionales compensatorias que van en la línea de igualar las oportunidades de estudiantes vulnerables, ejemplo de ello son los Propedéuticos los Cupos de Equidad (CE) y los cupos de Estudiantes Meritorios de la Educación Superior (EMES o BEA), en donde estudiantes de los tres primeros quintiles acceden a las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) por fuera del sistema tradicional de selección PSU. Sin embargo, cuantitativamente el acceso por este mecanismo es mínimo, además de que estas políticas apuntarían a premiar la excepción a la regla más que a igualar las posiciones desde donde los estudiantes compiten. (Mayol, 2011) La Igualdad de posiciones en este sentido, aspira a un acceso igualitario, universal y gratuito al sistema de educación superior entendiendo a esta como un derecho social que debe brindar el Estado en pos de alcanzar una sociedad equitativa y justa. Bajo esta lógica, lo trascendente de la IP es el cuestionamiento que instala hacia las posiciones y jerarquías existentes más que el

libre acceso a ellas, este modelo según Dubet ha sido promovido principalmente por movimientos obreros y partidos de izquierda los cuales desmercantizaron el acceso a ciertos bienes reservados durante mucho tiempo para unos pocos como lo fue el transporte público y la educación (entre otros) donde el costo de estos se reparte entre el conjunto de los contribuyentes (2011, pág. 24). Así el financiamiento a la educación superior también debería estar basado en esta lógica pues como hemos visto, la barrera económica se constituye en un obstáculo al momento de desarrollar el potencial individual y equitativo de todos los estudiantes (OPECH, 2010)

Otro de los elementos que diferenciaría de forma positiva a la IP de la IO en relación a la educación superior es que los actores no se involucran en una competencia continua, entendiendo que una vez “acercadas” las posiciones y por tanto reducidas las inequidades a un nivel aceptable, cada uno de los actores y generaciones deberían ser redistribuidos equitativamente en posiciones en función de los proyectos y méritos de cada uno (Dubet, 2011)

2.4 La Igualdad de oportunidades en el Sistema de Educación superior desde la política pública

Cómo podemos observar, Dubet emplaza críticamente a la igualdad de oportunidades ya que ésta no haría un juicio crítico respecto a las desigualdades existentes en la sociedad, sino que brindaría un espacio compensando las desigualdades existentes para que los sujetos pudiesen superar (en base a su mérito) a mediano o largo plazo (como es el caso de la educación) la injusticia existente. Ejemplo de lo anterior lo podemos observar en el sistema de financiamiento de nuestra educación superior en donde la obtención de becas y créditos se encuentra supeditada a requerimientos que comprueben la condición socioeconómica vulnerable del estudiante además de un alto puntaje que reflejaría su condición meritocrática de asignación. Desde aquí el concepto de igualdad de oportunidades se situaría en premiar o beneficiar a aquel estudiante que pese a su condición adversa o circunstancias, logra obtener un buen puntaje relevándolo como ejemplo de superación y por tanto de justicia del sistema imperante que brindaría herramientas para el

fin supremo de la movilidad social basada en una lógica meritocrática. El Estado aquí se remitiría a subsidiar el financiamiento mínimo y focalizado a jóvenes estudiantes vulnerables permitiendo con ellos que quienes pueden pagar más y mejor educación así lo hagan, lo que produciría una constante segregación y transmisión de privilegios. (Mayol, 2011)

Dubet en esta misma línea sostiene que el modelo de IO anteriormente descrito tiene implicaciones contradictorias ya que posibilita cuestionar privilegios y las discriminaciones al mismo tiempo que fomenta un modelo exitista de competencia continua de todos contra todos que, en la práctica profundizaría las desigualdades. (Dubet, 2011). En efecto, las sociedades en donde existe un Estado Benefactor la igualdad social sería más fuerte en comparación con aquellas en que el Estado Subsidiario y las leyes del libre mercado imperan. La lógica de esta afirmación apuntaría a validar las políticas redistributivas, de derechos y prestaciones sociales que conducirían a disminuir las posiciones entre las personas de una misma sociedad aumentando con ello el bienestar social sin socavar las jerarquías sociales (Dubet, 2011: pág. 21) Ante esto Dubet agrega: “la justicia social no era sólo una cuestión de moral y compasión hacia los más pobres; era una redistribución legítima, una suerte de nivelación en un juego de suma cero” (2011, pág. 22). Es así como Dubet enmarca la Igualdad de Posiciones como parte de la lucha de clases promoviendo con ello el aseguramiento y promoción de derechos sociales universales por lo que los servicios públicos y su gratuidad son percibidos como una de las condiciones de la igualdad de posiciones (2011:pág. 22). De esta manera el autor francés realiza un esfuerzo académico que vuelve a poner implícitamente en discusión el concepto de acción colectiva que Lechner acusa de haber sido reemplazado por el proceso de individualización progresiva acontecido desde la Dictadura militar en adelante (Lechner en PNUD, 2002).

3. La Construcción social de la Juventud

Diversas han sido las imágenes que la sociedad se ha hecho de la juventud, cada una de esas imágenes o representaciones viene amparada por un contexto sociocultural histórico y a nuestro parecer político que en cierta medida determina el enfoque con el que se

construye la imagen lo de juvenil. Esta postura de concebir a la juventud como una categoría política la adoptamos de Aguilera, que en un estado del arte que hace de los estudios de juventud en Chile, realiza un recorrido histórico en que visibiliza como el contexto sociocultural del momento determina el enfoque en que se concibe o interpreta la “acción juvenil” De esta manera podemos observar cómo desde inicios del siglo XX, el ser joven representa más que un dato biológico y demográfico que determina la separación entre la etapa de la niñez y la adulta, sino que tiene una connotación política más profunda, en donde se antepone a la adultez consagrada jurídicamente como la etapa en que la persona tiene el derecho y casi el deber de participar de la organización social y política del Estado, así la persona adulta, o la que ha alcanzado la “mayoría de edad” se entenderá como aquella que ha atravesado toda una etapa preparativa con la cual ha alcanzado un grado de desarrollo psicológico y biológico que le concedería ciertas garantías y deberes frente al resto de la sociedad (Aguilera, 2009).

Así se comienza a entender al menos institucionalmente, una dicotomía en la relación adulto/joven relegando en un principio a este último a una posición de espectador en el acontecer político nacional, pero que asumirá constantes disputas dependiendo del proceso histórico en el que se sitúe pues como Pierre Bourdieu enuncia: “La juventud y la vejez no están dadas sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 2000 pág. 164). De esta manera la construcción conceptual inicial de la juventud se erige desde una mirada adultocéntrica, psicobiologicista y funcionalista que recrean los sentidos y orientaciones del mundo juvenil como una etapa de preparación y tránsito hacia el mundo adulto. Este escenario comienza a cambiar al momento en que desde organizaciones y movimientos estudiantiles se evidencian posiciones que hacían entrever un cuestionamiento a la realidad instaurada, así se empieza a configurar una conceptualización del mundo juvenil como un proceso cuyas características más significativas están dadas por el contexto social, político, cultural y económico que se vive en ese tiempo (Gonzalez, 2013). Así desde federaciones estudiantiles y organizaciones literarias se empieza a perfilar un actor social que luego en la década de los setenta y

ochenta tendrá mayor protagonismo y transversalidad (Dávila, 2005). Protagonismo que se verá posteriormente invisibilizado con la llegada de los gobiernos de transición a la democracia hasta la primera década del nuevo milenio en donde irrumpe nuevamente la figura de una juventud que hace eco de un área especialmente sensible para el país como lo es la injusticia del modelo educativo (Mayol, 2011)

3.1 Enfoques y abordajes de la Juventud en Chile

Como hemos mencionado, la juventud se ha tratado como una categoría política que asume connotaciones distintas en la medida que los sujetos atraviesan por un ciclo vital definido histórica y culturalmente (cf. Sandoval, 2002; Feixa 1999; Levy y Schmitt, 1996 a y b). En nuestro país esto no ha sido distinto pues según Hein y Cárdenas (2009), se ha conformado dos visiones opuestas con las cuales se ha observado a la juventud chilena: La juventud como elemento marginal y la juventud como expresión de modernización. La primera nace en la década de los ochenta y hace referencia a una juventud principalmente popular y urbana que participa en movimientos contestatarios a la Dictadura por lo que en un principio se le intenta estigmatizar desde la institucionalidad, pero luego acabado el régimen dictatorial, se asume una deuda social con ellos por parte de los gobiernos de transición a la democracia (Iglesis, 2005; Dávila, 1999). El segundo enfoque refiere a un joven exento de problemas, integrado, dedicado a sus estudios y al tiempo libre, conformista y consumidor (Sandoval, 2002; Iglesias, 2005). Este doble enfoque continúa según Dávila con los gobiernos de la Concertación que lejos de saldar la deuda social contraída con los jóvenes por su rol protagónico en contra de la Dictadura, pasa a estigmatizarlos y a hacerlos objetos de políticas públicas que terminaron nuevamente por categorizar de forma denotativa el mundo juvenil. De esta manera se saldó la deuda con el joven popular concibiéndolo como un “sujeto dañado” por lo que se implementaron políticas focalizadas en el consumo de drogas desde una posición de sospecha, control y estigmatización social suponiendo que el consumo se produce exclusivamente en la población joven y en particular en los jóvenes pobres (Dávila, 2005). Por otro lado la imagen del “joven integrado” o como expresión de modernización se construyó

institucionalmente en base a una política pública coaptada por los partidos políticos gobernantes, con un bajo presupuesto y con una nula continuidad y proyección en el tiempo (Dávila, 2005) A la vez, la extensión de la obligatoriedad en la educación secundaria también ayudó a concebir la imagen de un joven centrado en su trayectoria individual que actuaba bajo una lógica de competencia meritocrática por acceder a la Educación superior quedando ajeno al escenario político institucional pues se autoexcluía de los escenarios electorales tradicionales . A una conclusión similar llega Sandoval (2010) que dice:

“La desaparición de los sectores juveniles populares coincide con el aumento de la cobertura de la educación escolar y el consecuente aumento de los años que estos jóvenes permanecen en instituciones educacionales. Es así como de manera progresiva se va imponiendo la asociación entre juventud y educación, y en particular para los jóvenes populares, entre juventud y educación secundaria” (Sandoval, 2010 pág.13)

4.2 Ser Joven y Estudiante: desmitificando algunos enfoques

Siguiendo con la propuesta de Aguilera Ruiz, (2009) la reiterada asociación entre el ser estudiante y ser joven está determinada por la institucionalidad educacional que estructura culturalmente la cotidianidad de los sujetos que se incorporan a la sociedad. Una de las consecuencias que deriva de la consideración de que la educación y el estudio corresponden a la condición ideal del ser joven es la creencia de que el trabajo y la incorporación al mundo laboral es un tema adulto y no joven, con lo que los jóvenes trabajadores (que según la Quinta Encuesta Nacional de Juventud corresponden a aproximadamente el 40% de la población juvenil) corren el riesgo de caer en el olvido. Existe la impresión de que los jóvenes trabajan cuando no tienen alternativa. (Aguilera, 2009). Esta reducción implica una fuerte mirada adultocéntrica sobre la juventud basada en la disciplina y el control, lo que coloca al joven en una posición de obediencia pasiva y no de creación y participación activa. (Hein & Cardenas, 2009)

La valoración de la juventud como etapa de estudio y preparación para la vida adulta se complementa entonces con la idea de que se trata de una etapa de recreación y abandono al placer (Contreras, 2001). Se habla del derecho de los jóvenes a «pasarla bien», lo que

contribuye mantener la visión de que los jóvenes son sujetos sin mayores responsabilidades (Baeza, 2006)

La identificación de lo juvenil con la educación y el tiempo libre es concordante con la idea de que ser joven significa encontrarse en la condición de moratoria social, es decir en un período de preparación, experimentación, reflexión y espera, durante el cual el joven se encuentra liberado de asumir responsabilidades adultas hasta el momento en que cruce el umbral que separa el ser joven del ser adulto. (Hein & Cardenas, 2009)

En cuanto a la participación política refiere, Ballardini sostiene que la juventud ha experimentado diversas formas de representación desde los años 70' hasta ahora, sin embargo éstas han ido cambiando en la medida que se ha abandonado los espacios tradicionales y/o institucionales de representación. Lo anterior implica una búsqueda y construcción alternativa de espacios y formas de participación más que un desinterés o abandono de lo político:

“Con estos propósitos, los hemos visto manifestar masivamente en las calles, en acciones políticas sin partido aunque participen jóvenes de partido. Son más proclives a vincularse o asociarse alrededor de proyectos de gestión concretos que con fines de representación de intereses. No es que los jóvenes se guarden en una apatía desinteresada y sin respuestas: en su nueva sensibilidad, las motivaciones, los lugares y las instancias de participación responden cada vez menos a los canales tradicionales.”

(Ballardini S., 2005, pág. 104)

Para nosotros “la juventud” debe tratarse como una categoría diversa y heterogénea pues su nominación en singular obvia que sus significantes son diversos y refieren a varias imágenes de un mismo habla con diversos hablantes (Duarte, 2005) Desde aquí es que integraremos al menos tres enfoques que nos ayudaran a comprender y analizar esa diversidad de las juventudes, estos son: el ciclo vital, asociado a un enfoque conservador y adultocéntrico, las trayectorias asociado a un enfoque de construcción social y biográfica de la juventud y el enfoque generacional centrado en la lógica de la existencia y/o ausencia de relaciones entre generaciones.

Si bien tenemos más reparos que concordancias, adoptamos sólo por una parte el enfoque del ciclo vital teniendo en cuenta que existen criterios demográficos que determinan ciertos contextos (como la etapa escolar o universitaria) en que se desenvuelve el sujeto, sin embargo criticamos las otras dimensiones de este enfoque pues aborda a la juventud desde la lógica funcionalista como una etapa en “transito” como la niñez o la vejez, sin embargo, este “tránsito” tiene una connotación distinta al que podría tener la adultez-vejez pues como ya mencionamos, junto a la categoría de juventud se ha aparejado el concepto de moratoria social (Brunet & Pizzi, 2013) que ha perfilado un sujeto además de incompleto, (en relación a que está en una etapa de aprendizaje e integración del mundo adulto) improductivo pues no está incorporado al mundo del trabajo.

Por otro lado, cuando hablamos de transición nos referimos a un proceso histórico que marca la etapa de una vida, este proceso no es único ni homogéneo, pero si está influenciada por una estructura que a su vez se encuentra determinada por el capital social, cultural, la territorialidad y el género del individuo (Dávila y Ghiardo, 2005). La juventud propiamente tal la entenderemos por tanto como un proceso inevitable de realización del individuo que demarca el paso entre la niñez y la adultez la cual a su vez está determinada por factores como el periodo histórico, edad, la clase social y género (Dávila, 2005). Estos factores, son los que determinan la estructura de la transición y de aquí en adelante los llamaremos trayectorias.

3.2 La Educación, la Transición y las trayectorias juveniles

Dávila sostiene que la expansión en la cobertura educacional secundaria y obligatoria ha homogeneizado las estructuras de transición juveniles al menos hasta cumplidos los doce años de escolaridad (Dávila & Ghiardo, 2000). Esto ha implicado que las trayectorias juveniles en la actualidad, disten bastante de las existentes en épocas anteriores pues en palabras de Dávila:

Que unos ingresen en la universidad y otros queden fuera no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen, que se traducen en ventajas para los grupos

de mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar (Dávila, 2005: pág. 119)

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria junto con la expansión de la cobertura en la educación superior ha impactado directamente en la extensión de la etapa juvenil/estudiantil, es por esto que se habla de esta generación como la más escolarizada de la historia en donde más allá de superar con creces el nivel educacional alcanzado por sus predecesores, ha implicado también un retraso o postergación de ciertos hitos que eran comunes, lineales y casi obligatorios en las transiciones de sus padres como lo son la inserción laboral, el matrimonio y la paternidad, es decir, la emancipación familiar (Dávila, 2005). En un principio se atribuyó este fenómeno a un afán individualista en donde el joven toma pragmáticamente la decisión de postergar estas etapas en pos de su desarrollo personal, posteriormente se evidencia un “desajuste” entre esas altas aspiraciones y expectativas, difíciles de concretar, y reconocen que tienen pocas posibilidades de cumplirlas, debido al acceso desigual a las oportunidades de acuerdo con los orígenes sociales familiares, los bajos capitales heredados y la escasa movilidad social que estaría ofreciendo la sociedad chilena (Dávila, 2005). Esta lógica denominada por Casal (2006) como “trayectoria de aproximación sucesiva”, se constituye como la modalidad de transición predominante en la juventud, y puntualmente en la juventud de escasos recursos en donde esta transición se caracterizaría por basarse en altas expectativas de posicionamiento social y profesional, pero en un contexto en donde las opciones a elegir se presentan confusas o limitadas, y por lo tanto, cualquier elección cuenta con un elevado margen de riesgo (Brunet & Pizzi, 2013)

Esta modalidad afecta sobre todo a los jóvenes de las familias de clase media, aunque también a un sector de la clase obrera o la clase media sin capital cultural, que pueden optar por prolongar la formación y se ven compelidos, de igual forma, a tantear, diferir y recomponer sus itinerarios de transición (Casal, en Brunet & Pizzi 2013 pág. 17).

Paradójicamente, la masificación de la educación media hacia los sectores más desfavorecidos, implicaría también según Dubet y Martuccelli (1998), una devaluación del

“mercado de diplomas” obligando a los jóvenes a proseguir necesariamente con estudios universitarios para así no verse en desventaja al momento de su inserción en el mercado laboral.

3.3 Juventud y educación superior: continuidades y rupturas

Como hemos podido comprender a la luz de los antecedentes expuestos, tanto la educación y la juventud son conceptos analíticos profundamente relacionados entre sí y que están sometidos a constantes re interpretaciones que evidencian una continua transformación del mundo social. La educación superior, fue entendida antes de la dictadura como un derecho social financiado por el Estado y por tanto libre de pago, pero se encontraba a la vez paradójicamente remitida a una élite de la población juvenil debido a que recién comenzaba una incipiente expansión en la cobertura de los niveles básico y medio. Luego con la Dictadura y la reforma de 1981 además de la gestión posterior de los gobiernos de la concertación, se reformuló este principio público conllevando a que en la actualidad sea una institución de financiamiento mayormente privado, pero con una mayor integración de los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, a la vez cuenta con altos aranceles y un sistema de selección que hace persistir en nuevas formas de discriminación y exclusión reflejado en el tipo y calidad de institución al que se accede (Kremerman, 2007, Jodelet, 2011). Si a lo anterior le sumamos los cambios ocurridos en el mercado laboral en las últimas décadas, el declive de la oferta de puestos de trabajo para jóvenes egresados de la enseñanza secundaria, el debilitamiento de la noción de carrera laboral y el requerimiento de una formación a lo largo de la vida, tenemos que ha aumentado considerablemente la presión por el ingreso a la educación superior, generando un fenómeno de masificación y diversificación de la oferta de credenciales para una demanda crecientemente más compleja en origen social y edad (Dubet, 2005).

Paralelamente a estos cambios, la juventud también experimenta transformaciones desde las adecuaciones de las expectativas hasta las oportunidades del entorno (Sepúlveda, 2013). Las trayectorias juveniles se vuelven más complejas incidiendo en un proceso de biografización, entendida como la construcción de su propia biografía personal sin

depender de los elementos de contexto o las tradiciones sociales precedentes para alcanzar un objetivo de vida adulta.

Es en este escenario que la promoción de carreras técnicas se ha vuelto más demandada ya que constituirían alternativas atractivas de inserción laboral y nivel de ingresos, incluso por encima de un segmento de carreras universitarias. Si a lo anterior se agrega el menor costo promedio de sus carreras y la estructura formativa curricular más cercana a los intereses y necesidades inmediatas del mundo productivo, el juicio evaluativo predominante sobre los CFT debería ser reconsiderado por lo menos en parte, evitando los prejuicios que han caracterizado el debate en los últimos años (Meller, 2010).

3.4 Identidad y participación juvenil

Como hemos podido revisar a lo largo de la presente investigación, gran parte de los estudios sobre juventud conciben a esta categoría como sujetos en transición que atraviesan ciclos de preparación que posibilitará su integración a la sociedad. Esta integración afirma Cárdenas, dependerá a su vez de las funciones que la misma sociedad le entrega y delimita y con las cuales se legitima:

“[...] se hace imprescindible un contexto social, cultural e histórico específico que proporcione los parámetros de su delimitación. Son las representaciones que cada sociedad construye respecto a la juventud, definiendo por un lado la forma en que los sujetos son percibidos e incorporados a la vida social y, por otro lado, las responsabilidades y los derechos que deben atribuírseles a través de la articulación de políticas concretas.” (Cárdenas, 2011, pág. 14)

Tal como se observa en la cita anterior, es del todo necesario que la comprensión del actuar juvenil se comprenda desde la lógica de un actor socioculturalmente posicionado (Reguillo, 2000) por lo que es relevante contextualizar el lugar desde donde se encuentran posicionadas sus prácticas, lo que nos permitirá analizar más fehacientemente el significado de sus valores, símbolos, creencias y costumbres, es decir, su identidad.

Krauskopf sostiene que la identidad en los jóvenes se ha fortalecido en la actualidad y esto ha sido consecuencia de que ya no son considerados como sujetos en transición e incompletos que deben integrarse a la sociedad (adulta) y que por tanto constituirían seres parciales de ésta (Aguilera, 2009). Lo anterior ha ocurrido como consecuencia de la disminución del dominio directo de la familia y la institución escolar. Ésta última dice Tenti Farfani (2000), no se preocupa en identificar la cultura/experiencia de la que son portadores los jóvenes los cuales están hechas de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículo o programa que la institución propone desarrollar. Cabe agregar que la dimensión socioeconómica impacta directamente en la dimensión cultural por lo que los jóvenes que se encuentran excluidos social y económicamente viven al margen de los referentes institucionales que dan identidad y pertenencia, lo cual los deja en el anonimato como actores sociales (Carvallo, 2014). Al respecto Krauskopf afirma:

“La construcción de lo juvenil se da en un contexto con mayor o menor grado de multiculturalidad y multilocación, estructuras de oportunidades enraizadas en condiciones económico-políticas con una distribución predominantemente dual. El mundo cibernético es parte del cambio cultural que agudiza las diferencias y contribuye con nuevos códigos, condiciones y experiencias a los procesos de elaboración identitaria de las juventudes” (Krauskopf D., 2010, pág. 40)

Hecha las consideraciones anteriores, podemos evidenciar cómo en lo referente a conflictos de interés público (como el acceso a la educación superior en nuestro caso) las posiciones de los jóvenes han sido invisibilizadas y despojadas de su propio relato, pues no han sido estudiados como actores o sujetos en sí mismos y han quedado supeditados a otras categorías –obreros, militantes, por ejemplo-, lo cual ha generado fuertes críticas y estigmatizaciones en dimensiones ciudadanas, de participación y política (Zarzuri, 2010).

4.4 La Generación Pos-plebiscito y las Movilizaciones estudiantiles

Investigaciones como las de Sergio Toro Maureira (2008) identifican una nueva generación juvenil que se caracterizaría por ser aquella generación que nació a fines o después de la dictadura y que actualmente cumple o sobrepasa la mayoría de edad, esta generación se

diferenciaría por ser más liberal, pero con una desconfianza institucional que repercute tanto en los bajos niveles de participación electoral, y en el rechazo a los partidos políticos como herramienta (Toro, 2008).

Esto no implica que sea una generación apolítica sino que crea y/o participa en otros espacios no institucionales y/o convencionales, pero que igualmente pueden tener fines políticos. (Vergara, 2012). Así lo han demostrado las últimas manifestaciones juveniles en donde los universitarios y sobre todo los estudiantes secundarios, lograron establecer en la agenda pública temas estructurales que no se discutieron una vez terminada la dictadura como lo fue el cuestionamiento a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) llevada a cabo por los estudiantes secundarios en el denominado “movimiento pingüino” durante el año 2006. Brunet y Pizzi sostienen que esta nueva generación se constituye como un nuevo actor social que nace a raíz de una desestructuración de la herencia social de padres a hijos (Gil Calvo en Brunet y Pizzi, 2013). Sandoval en este sentido agrega que:

Los jóvenes actuales se caracterizarían por socializar en una sociedad en transformación, donde procesos como el de la globalización, el desarrollo tecnológico y la expansión universal de la educación secundaria configurarían una nueva generación y un nuevo tipo de subjetividad con la cual se puede identificar y analizar embrionariamente las transformaciones estructurales por las que atraviesa y se proyecta la sociedad actual (Sandoval y Hatibovic, 2010).

En lo que se refiere al concepto de generación como tal, Mannheim distingue tres niveles; la locación, la unidad y la actualidad. La locación refiere a una determinada cohorte etaria de una situación histórica determinada. Ello delimitaría las experiencias que moldean en un sentido positivo o negativo su horizonte de sentido (Mannheim, 1952 en Bro Khomasi, 2010).

La actualidad según Ghiardo es:

“el nivel en donde la locación pasa a ser un cuerpo social con referente culturales propios (entelequia), aquí las experiencias juegan un rol crucial en tanto definen un posicionamiento de los miembros de una generación que posibilitarían un quiebre cultural con las generaciones anteriores. Es evidente entonces dice que los movimientos

sociales operarían como cristalizadores de las nuevas formas culturales. Por último la unidad, se constituye por los distintos posicionamientos entorno de los referentes históricos compartidos”. (Ghiardo, 2009:25)

En estos términos, las generaciones se definirían más por experimentar una *situación de generación* que por la edad compartida entre los miembros (Ghiardo, 2009). En el mismo sentido tanto Mannheim como Bourdieu, afirman que las generaciones no pueden ser comprendidas como simples grupos etarios, pues si bien la edad es un factor fundamental, el haber tenido la vivencia de una misma situación es lo que finalmente define al conjunto de sujetos contemporáneos que pueden definirse a la vez como generación.

“Resulta fácil probar que el hecho de la contemporaneidad cronológica no basta para constituir posiciones generacionalmente afines. Nadie querría sostener que la juventud china y la alemana se encontraran en afinidad de posición en torno a 1800. Sólo se puede hablar, por lo tanto, de la afinidad de posición de una generación inserta en un mismo período de tiempo cuando, y en la medida en que, se trata de una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculados” (Mannheim, 1993: 216)

Bourdieu pone el acento en la posición que ocupa un grupo, (en este caso la generación) en el sistema de distribución de las distintas especies de capital, ya que es aquella posición la que posibilitaría que ocurriese una *situación generacional* definida como el punto en donde se unen el tiempo histórico y las condiciones sociales e históricas de existencia. Debemos suponer entonces dice Bourdieu, que “las trayectorias vitales también se encuentran determinadas por la posición social o clase en la que se encuentre ubicado el sujeto” (Bourdieu en Martin Criado, 1998: 73). Aquí resulta importante la distinción que Mannheim hace entre *posición generacional* y *unidad generacional* ésta última es el punto en donde la edad y la vivencia de una misma situación se cristalizan en un esquema de ideas y actitudes que interpreta la situación de un conjunto de sujetos (Mannheim, 1993 pág. 87). Esto implica que en un mismo grupo de sujetos contemporáneos o de igual edad, pueda existir diferentes interpretaciones y vivencias de la realidad.

Además de los factores etarios y socioeconómicos, la constitución de una *situación generacional* también estaría dada según el informe del PNUD (2003) por el área de

residencia, entendiendo que entre el mundo rural y el urbano se desarrollan y producen distintas experiencias y sujetos pues hay una dinámica e historia propia.

Sintetizando, podemos concluir que las movilizaciones estudiantiles acontecidas en los últimos años generaron un espacio que posibilitó vivenciar una situación generacional que tuvo un trasfondo profundamente político al cuestionar elementos estructurales del sistema educativo además de legitimarse en espacios de participación alternativos y no tradicionales que generaron un nuevo tipo de subjetividad al momento de mirar la participación y el compromiso juvenil con los asuntos de connotación pública

II MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de Estudio

El presente estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, pues si bien ya existe bastantes investigaciones que refieren al discurso de jóvenes universitarios, no ocurre lo mismo respecto a los estudiantes de Centros de Formación Técnica, ni menos respecto a sus concepciones de justicia del sistema de educación superior. En este sentido:

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, o que no ha sido estudiado antes (...) nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real” (Hernández, 1996:59)

2. Tipo de diseño

Para la presente investigación se utilizó la estrategia cualitativa. Esta técnica de investigación pone énfasis en la experiencia y subjetividad de los actores que participan del fenómeno estudiado, afirmando que:

“La conducta humana (...) no puede ser entendida sin referencia a los significados, definiciones y propósitos de las personas que enfrentan situaciones específicas en su vida diaria. Tales componentes de la conducta social sólo es posible captarlos mediante

información cualitativa que permite mayores posibilidades expresivas” (Briones, 2001, pág. 15).

Por otro lado, en función de lo anterior, el presente estudio será no experimental, ya que este “se realiza sin manipular deliberadamente variables (...) no se construye ninguna situación, sino que se observan ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Sampieri, 1991, pág. 154). A su vez la investigación se presenta como un estudio transversal, ya que los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único; su propósito por tanto es describir y analizar en un momento dado el fenómeno, no buscando establecer una evolución o cambio durante el periodo de tiempo que dure la investigación.

Finalmente la investigación presenta un diseño emergente.

“Es decir, que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que ha descubierto, pero... esto no es resultado del descuido o la pereza del investigador, sino que más bien refleja el deseo de que la investigación tenga como base la realidad y los puntos de vista de los participantes, los cuales no se conocen ni comprenden al iniciar el estudio” (Salamanca Castro & Crespo Blanco, 2007)

3. Unidad de Análisis

La unidad de análisis de la presente investigación corresponde a las representaciones sociales, las cuales las personas configuran de acuerdo a las condiciones de vida, las experiencias y la cultura particular, mediando la manera de abordar las situaciones académicas y de aprendizaje. El proceso de elaboración de conocimiento de sentido común está supeditado a necesidades prácticas y, conforme se modifican las condiciones de vida, emergen nuevas elaboraciones y reelaboraciones en las concepciones de los objetos sociales (Bueno, 2000). Así, las representaciones sociales se construyen según los contextos y la pertenencia a ciertos niveles socioeconómicos y/o clase en que se sitúan los estudiantes, los que determinarían el capital social y cultural que los sujetos poseerían.

4. Universo y Muestra

El universo teórico de la presente investigación correspondió por un lado a los estudiantes de universidades estatales de la provincia de Valparaíso, los cuales se supeditan a jóvenes de la Universidad de Valparaíso (UV) y Universidad de Playa Ancha (UPLA) y por otro, se contempló a los estudiantes de Centros de Formación Técnica de las instituciones DUOC e INACAP de la misma provincia.

5. Tipo de muestreo

Para la investigación se utilizó el tipo de muestreo *teórico o intencionado* debido a que este nos da la posibilidad de buscar a aquellas unidades de muestreo (contextos, personas, eventos, procesos, actividades, etc.) que nos posibiliten el conocer-descubrir e interpretar el fenómeno estudiado en profundidad. Una de sus características es que aunque se inicie el muestreo mediante voluntarios y se realice posteriormente un proceso de avalancha – consiste en pedir a los informantes que recomienden a otros posibles participantes-, habitualmente se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados (Salamanca Castro & Crespo Blanco, 2007).

6. Tamaño de la muestra

La muestra correspondió a dieciséis estudiantes de los cuales son ocho hombres, cuatro de Universidades Estatales y cuatro de CFT; y seis mujeres, una de DUOC, dos de INACAP y tres de la UPLA, de carreras correspondientes a Terapia ocupacional, Periodismo, Kinesiología, Ingeniería en Informática, Química y Farmacia, Psicología, Ingeniería en Construcción e Ingeniería civil industrial, Hotelería y Gastronomía, Técnico Jurídico, Técnico en Sonido y Diseño y Comunicación de generaciones que van de primer a quinto año

Entrevistado	Carrera	Curso	IES
#1 Ana María	Turismo y	3°	DUOC

	Hotelería		
#2 Cristobal	Adm. Gastronómica	3°	INACAP
#3 Francisco	Ecoturismo	2°	DUOC
#4 Esteban	Téc. En Sonido	2°	DUOC
#5 Anibal	Gastronomía y Hotelería	2°	INACAP
#6 Camila	Diseño Editorial	2°	INACAP
#7 Ignacio	Téc. Jurídico	2°	DUOC
#8 María	Terapia Ocup.	2°	UPLA
#9 Belén	Terapia Ocup.	2°	UPLA
#10 Felipe	Ing. Civil	3°	UPLA
#11 Pedro	Ing. En Construcción	5°	UV
#12 Juan Pablo	Periodismo	4°	UPLA
#13 Mario	Kinesiología	2°	UV
#14 Carlos	Ing. En Infor.	1°	UV
#15 Valeria	Gastronomía y Hotelería	2°	INACAP
#16 Javiera	Terapia Ocup.	2°	UPLA

7. Criterios de inclusión

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriormente planteados es que los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Jóvenes entre 17 a 29 años de edad

2. Jóvenes que sean hombres o mujeres
3. Jóvenes que estén actualmente matriculados en DUOC, INACAP o alguna universidad estatal de la provincia de Valparaíso

8. Técnica de producción de datos

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista no-estructurada, las cuales fueron un total de catorce.

La especificidad de la entrevista no estructurada está en la individualidad de los temas y del itinerario de la entrevista. el entrevistador dejará que el entrevistado desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, limitándose a animarlo o a incitarlo a que profundice cuando toque temas que parezcan interesantes. El entrevistador, además de esta función de aliciente y de estímulo, desempeña también una función de control, atajando las divagaciones excesivas, vigilando que la entrevista no degenera hacia cuestiones totalmente carentes de conexión con el tema analizado (Valles, 2002)

Para que los entrevistados se animaran en relatar aspectos más íntimos de sus trayectorias estudiantiles que fueron relevantes para los objetivos de ésta investigación, se propició un contexto de familiaridad realizando las entrevistas en espacios abierto de la casa de estudios de pertenencia. Cabe agregar también que las temáticas abordadas venían antecedidas de un guión que aseguraba el abordaje de todas las dimensiones pertinentes, sin embargo la aplicación de este no era inflexible de manera que siguiendo lo aconsejado por Valles, se afrontaban las distintas temáticas en razón de la fluidez y pertinencia de los propios relatos

Técnica de análisis de datos

Debido a que se utilizó la entrevista semi-estructurada, para el análisis de dato nos basamos en el análisis narrativo de contenido, el cual:

[...] Se trata de una técnica para leer e interpretar el contenido de cualquier documento y, concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos. Puede tratarse de textos producidos durante la investigación a través de entrevistas, observación, diarios, etc. o de documentos ya existentes... cuya característica común es retener un contenido que, analizando, puede ofrecer

conocimientos de aspectos y fenómenos de la vida social que de otro modo no serían accesibles... Se basa [fundamentalmente] en lecturas repetidas de nuestros datos, hasta lograr comprensión, así como la identificación ordenada de la información que nos proporcionan de manera que logremos darles un sentido a los mismos" (Valles, 2000: pág. 99-100).

El análisis e interpretación de los datos no es única sino que puede ser múltiple dependiendo del punto de vista con el que se analice (Ruiz, J., 2007). De este modo las entrevistas transcritas fueron analizadas de acuerdo a la creación de códigos que se desprendían de las categorías previamente estipuladas según el marco teórico, así también la constante revisión de los datos nos proporcionó la generación e incorporación de nuevas categorías que no se encontraban contenidas en el marco teórico, pero que se tornaron pertinentes con la temática de la investigación.

9. Plan de Trabajo

Actividades	Marzo-Diciembre 2013			Enero-Noviembre 2014				Diciembre 2014-Junio 2015			Julio 2015-Diciembre 2015		
Elección y determinación del tema	X												
Planteamiento del problema de investigación	X	X											
Redacción de objetivos generales y específicos		X											
Fundamentación de la investigación			X										
Formulación de hipótesis			X										
Operacionalización de las variables			X	X									
Construcción del marco teórico				X	X	X	X						
Clasificación de la investigación								X					
Diseño de la investigación								X					
Identificación de la población									X				
Selección de la muestra									X				
Selección de técnicas y diseños de instrumento para la recolección de datos									X	X	X		

Procesamiento de la información recolectada											X	X	X			
Análisis de los datos obtenidos													X	X		
Planificación de los aspectos administrativos														X		
Comunicación de los resultados															X	X
Aplicación de los hallazgos															X	X

10. Aspectos éticos

Respecto a las condiciones éticas podemos observar dos grandes aspectos: el anonimato y los fines y características de la investigación. Mediante estos aspectos se logró mayor confianza con los narradores. Esto implicó una mayor “apertura” de los narradores en sus relatos.

Por otro lado, en los contactos previos a la realización de las entrevistas se comunicó a los futuros entrevistados los fines y los por qué de la investigación. De esta manera, los estudiantes fueron conscientes de la importancia de su rol en el proceso investigativo. Cabe señalar que los resultados finales les serán entregados si así lo desean.

III ANALISIS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

1. Organización y estructura del análisis

El análisis y los resultados de la presente investigación han sido organizados en cinco capítulos: En el capítulo I evidenciaremos las principales fuentes de información que determinan en parte la idea y valoración que los estudiantes tienen respecto a la educación superior. Luego, en el Capítulo II a la luz de los relatos de la entrevistas realizadas, abordaremos las representaciones sociales de justicia en la educación superior desde las tres dimensiones descritas; 1) Acceso y selección, 2) Financiamiento y 3) participación; aquí analizaremos tanto las semejanzas y diferencias que existen entre estudiantes de Centros de formación técnica y universidades estatales así como entre generaciones de estudiantes. A raíz de los anteriores antecedentes, en el tercer capítulo se procederá a hacer

una síntesis exponiendo los núcleos figurativos que pretenderán responder a los objetivos específicos planteados para luego dar paso en el cuarto capítulo a las principales conclusiones que podemos delinear de acuerdo a los datos expuestos y que darían respuesta al objetivo general. Finalmente en el capítulo V expondremos las posibles temáticas que quedan abiertas y que pudiesen abordarse en las investigaciones futuras

2. Fuentes de información que demarcan las representaciones sociales de justicia e igualdad de los estudiantes de Instituciones de Educación Superior

2.1 La Familia como principal fuente de información

En las principales fuentes de información que configura la imagen de la Educación Superior que tienen los estudiantes de universidades estatales y estudiantes de centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso, encontramos en primer lugar a la familia en su conjunto o bien un integrante de ella que actúa como inductor de la trayectoria educativa de él o la joven al cual se le enseña que la universidad es el medio para “surgir” o bien, una herencia inmaterial que se debe aprovechar. La familia tal como enuncia Jodelet, se posiciona en este caso como el vínculo histórico y lógico que transmitirá los valores y creencias que influirá en la trayectoria estudiantil (Jodelet, 2011)

Yo diría que lo que, no sé qué será lo que gatillaron mis decisiones cachai dentro de esta vida educacional. Yo creo que sí, mis viejos y mi mamá jugó un papel re importante en motivarme a siempre estudiar po, como ese discurso típico de que es lo único que te podemos dejar. Aprovechalo, salir a delante, surgir, cachai. No trabajar como ellos. Esos típicos discursos fueron moldeando mi forma, yo cacho, de ver la escuela. Quizás, sí era algo aburrido y todo pero se convirtió en algo con un objetivo, y ese objetivo era llegar a la universidad, titularme y poder salir de ahí po, de la pobla, o salir de la pobreza y todo ese tema (Julio, Psicología 4°)

Mi papá en parte me guió porque como él trabaja con terapeutas, me dijo *mira esto es parecido a kinesiología* y yo siempre quise algo de salud porque a mí me carga la rutina y entonces yo sabía que en salud siempre iba a ver casos distintos e iba estar moviéndome e igual por ejemplo en el liceo quise probar contabilidad para ver otra cosa muy diferente, pero no me gustó y quise que la otra opción fuera salud y no se po

buscando por internet y mi papa que me contaba lo del trabajo y todo y como era parecido a kine dije ya me voy a arriesgar y si no me gusta estudiaré otra carrera cuando salga (Belén T.O 1º año)

Además de hacer posible el acceso a recursos en la trayectoria estudiantil, la familia también se posiciona como un elemento de apoyo moral y motivacional que acompaña el proceso de preparación de la PSU hasta el ingreso a la educación superior, este rol impactaría de forma considerable en el estudiante a la hora de que éste decide qué carrera estudiar.

Yo creo que mis papas fueron como los que más me han apoyado, pero igual como que no se po como que igual me dijeron estudia lo que tú quieras entonces como que estoy ahí po, tampoco me presionaron y dijeron que tenía que ser ingeniero no, como que me dieron como las alas para poder volar y elegir lo que yo quisiera, entonces como que yo igual me dije, que me gusta, que no me gusta, entonces entre mis papas y yo nació la motivación para elegir lo que yo quería (Belén T.O 1º año)

El momento más complejo fue el poco apoyo por parte de mis papás en un principio, porque nunca compartieron mucho lo que yo quería estudiar, creo que igual en parte es un tema complejo pero da como para más fuerza pa decir no, voy a poder y les voy a demostrar que es lo que quiero y que se puede, pero es como cuando te dicen no, no voy a quedar en nada, te va a ir súper mal, es complejo también el auto cuestionamiento que se hace uno mismo de si serviré pa esto o serviré pa esto otro y también el tema de que se hace pesado tratar de complementar el cuarto medio con un preuniversitario, estar en los dos lados, queday con poco tiempo, yo creo que eso fue lo más difícil principalmente el apoyo mucha veces de la gente que esperas recibir apoyo

(Alejandro, Química y Farmacia UV, 3º año)

Algunos entrevistados refieren ese apoyo familiar más como una presión por sacar un buen resultado en pos de ingresar a una carrera de prestigio o que asegure cierta estabilidad laboral y económica, el acceso a la educación superior sería el paso en donde se juega la realización personal del joven estudiante y la familia se constituiría como la impulsora de este fin.

No, mi familia fue al contrario que yo, me decían que te tiene que ir bien, teni que estudiar, teni que tener un buen puntaje que te va a servir pa toda tu vida, entonces como que ellos se lo tomaron más en serio en sentido de preocupación, onda que si no me iba bien no me realizaría como persona (Felipe ICI 2° año)

Aquí podemos evidenciar lo que Brunet y Pizzi (2013) denominan como las trayectorias de aproximación sucesiva, la cual se encarga de transmitir las altas expectativas depositadas por parte de la familia en el acceso a la educación superior que debe alcanzar el joven estudiante en pos de un “desarrollo personal”, pero que a la vez es una elección que cuenta con un alto margen de riesgo pues aquel “desarrollo” se remitiría exclusivamente en el acceso a la educación terciaria y por ende al resultado obtenido en la PSU. Esta trayectoria y riesgo no estarían tan presentes en los estudiantes que se matriculan en los Centros de Formación Técnica pues el puntaje obtenido no sería tan determinante en el acceso a la institución

Para mí la PSU nunca significó nada y sigue significándome nada, porque al menos para mí sólo contaba para sacar una beca que nunca me dieron en verdad, pero aun así la preparé porque mis viejos me la exigían y saque un puntaje moderado. (Anibal Técnico G y H. INACAP)

Las expectativas familiares también se verían restringidas por el tipo de Institución de educación superior al cual se accede, así las Universidades representarían la institución ideal, sobre todo si cuenta con algún nivel de prestigio ya sea por su carácter estatal o tradicional, caso contrario sucede con los Centros de Formación Técnica que como hemos mencionado a lo largo de la presente investigación, son considerados actualmente tanto por el Estado y las familias como instituciones de segundo orden o categoría

Cuando yo me cambié ambos se espantaron, me dijeron que no, que primero tenía que sacar el título de traducción, que la católica es mejor y todo, pero ahora que me ha ido bien en la carrera están contentos pero siguen mirando la carrera a huevo cachay, igual esperan como más cachay, yo sé que el orgullo de mi mamá hubiese sido que yo haya estudiado fonocardiología, que es la carrera del futuro y cosas así y cuando me cambie me decía que como iba a entrar a una privada y que hay tanto y esto y vay a terminar en un lugar pelando papas, pero eso po, igual es cuático porque nunca he sentido que mis

viejitos se sientan orgullosos de esto y nunca me lo van a decir porque para ellos ya es traición que me haya cambiado y como estoy estudiando un técnico yo les dije que iba a seguir con la administración, pero ya no lo voy a seguir porque esa wea si que es charcha, es chamullo puro chamullo entonces no, entonces pa ellos es terrible porque el cartón va a decir “técnico” (Valeria Técnico en Gastronomía y Hotelería INACAP)

2.2 El liceo o Colegio como fuente de información.

Otra fuente relevante de información y que determina en gran parte las expectativas de ingreso y la imagen de Universidad, es el tipo de institución secundaria que el estudiante y/o su familia eligen, ya sea municipal, técnica, particular subvencionada o particular privada, es en ésta en donde se realiza gran parte de la preparación de la PSU y a la vez en donde se agrupan estudiantes con similares expectativas de entrar a alguna institución de educación superior.

Bueno, partiendo yo vengo de un colegio particular subvencionado y antes venía de un colegio rural en Quillota e igual la educación no era tan excelente y cuando salí de octavo tenía que escoger un colegio y dentro de todas las posibilidades estaba ir a un colegio particular subvencionado o fiscal y di las pruebas y todo y quedé en el particular subvencionado, el dilema fue cuando me cambié de colegio que eran dos estructuras totalmente distintas porque en la básica nosotros lo más probable era que nos cambiáramos de colegio y que después estudiáramos algún técnico y dentro de todos los compañeros yo fui la única que quedo en un colegio científico-humanista y el hecho de después de conversarlo con mis compañeros teníamos ideas muy distintas del ingreso a la universidad porque ellos lo veían desde el punto de que no, ellos tenían una carrera y podían no sé, ponerse a trabajar y hacer las otras cosas en paralelo, pero mi visión era totalmente distinta porque yo no tenía nada y mi futuro estaba basado en la universidad. Entonces cuando ingresé fue bacán po, mis papás estaban súper felices en general porque era otro proceso y en ese sentido nos sirvió mucho el colegio porque toda la orientación que yo tuve para cambiar mi mentalidad fue del colegio, de darle un enfoque nuevo a mi vida (Camila. T.O. UPLA)

En el mismo sentido, los estudiantes estiman que las instituciones secundarias se posicionan de acuerdo a la lógica del prestigio según los resultados que sus estudiantes obtienen de la PSU, de esta manera la información que imparten de acuerdo a intereses que

se encuentren fuera de la norma, como carreras relacionadas con el arte, no son tomados en cuenta de la misma manera que lo son carreras más tradicionales y que requieren mayor puntaje

lo que pasa es que los liceos son tan grandes con cursos numerosos que bueno lo único que te dicen es que debes orientar a la universidad y que debes estudiar una carrera que te de plata y se quedan ahí y uno sabe que unas de las pocas carreras que te dan plata es la ingeniería entonces no puede haber una orientación así más personal si tenemos ese tema del sistema porque si una persona quiere estudiar artes por ejemplo, el liceo no le sirve porque necesita quinientos puntos y va a entrar y así no será la gran estrella del liceo (Felipe IC UV)

2.3 Las instituciones de educación secundaria como generadora y reproductora de la competencia y el mérito

El transcurso de la educación secundaria a la universidad se expresa por algunos de los entrevistados como una carrera contra el tiempo en donde la presión es ejercida primeramente por la familia que ve en el liceo un rol fundamental en la inserción y promoción de aptitudes que se limitarían netamente a formar las competencias que permitan sortear el sistema de ingreso y selección del estudiante.

Bueno yo di la PSU el 2010 y entré a estudiar sociología primero y bueno me alcanzo un puntaje relativamente necesario pa entrar y desde aproximadamente desde la media que empezó esta especie de carrera contra el tiempo por entrar a la universidad e inmediatamente después de salir de cuarto entrar a la universidad y ahí está todo el tema del preuniversitario, pero yo pensé que estaba haciendo lo que yo quería hacer pero en verdad me estaba limitando a las opciones que mi mismo entorno social y que mi familia esperaban de mi po cachay? entonces yo creo que en su momento pensaba que estaba haciendo lo que yo quería pero era por el tema de la coerción social de tener que entrar a estudiar (JP, periodismo UPLA 3º año)

2.4 Las bajas expectativas de los estudiantes de liceos técnicos

Las falencias educativas que demuestran los liceos técnicos y que influyen en las expectativas que tienen sus estudiantes, se expresan en el poco compromiso que los profesores tenían en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes no ven en los docentes secundarios antes de motivación lo que se conjuga con malas prácticas pedagógicas y poco compromiso por otorgar una formación eficaz y de calidad

Por ejemplo en matemáticas, lenguaje e historia lo que tenía era lo poco y ni siquiera yo cacho que alcanzaron a pasar todo lo que tenían que pasar, los libros que nos daba el estado como que lo usábamos súper poco y como que varios profes no estaban ni ahí, y nos decían si aprenden bien y si no a mí me pagan igual, también había veces que no teníamos clases o adelantábamos clases y como mi liceo era técnico profesional era como más enfocado en la carrera técnica, entonces como que igual los (estudiantes) que estaban ahí no esperaban mas (Belen T. 01° año)

2.5 La transición liceo-universidad como cambio de mentalidad

El paso de la institución secundaria a la superior se torna importante y casi obligatoria en la trayectoria estudiantil, por ende la presión existente desde la familia y los colegios se vuelve progresiva a medida que el estudiante se acerca al límite de edad natural en que debe pasar a la siguiente etapa y definirse por una carrera, esto se vuelve aún más problemático y tensionante si lo trasladamos a jóvenes con situación económica precaria que ven limitadas sus posibilidades de elección y financiamiento en relación al bajo puntaje obtenido en la PSU

yo no tenía nada y mi futuro estaba basado en la universidad y fue difícil igual porque la decisión de cambiar de mentalidad fue como no sé, tal vez en el momento igual uno es chico entonces vas para donde vaya la gente, pero onda en tercero y cuarto medio cuando había que enfocarse me daba cuenta de que yo era muy chica para poder tomar decisiones así y mis compañeros que ya venían con esa enseñanza de que la universidad y la universidad, ellos ya tenían claro pa donde iban y yo no, de hecho el tomar la decisión de entrar a la carrera fue en cuarto medio a dos meses de dar la PSU, tenía alternativa pero todo dependía de cómo me fuera, porque en el momento era más como responderla al colegio que en el futuro y bueno en cuarto medio cuando di la PSU igual

para me familia fue complicado porque nosotros tampoco somos de buena situación en general como para llegar a pensar en pagar una carrera, pero si mi papá lo único que quería era que estudiara porque soy la primera en entrar a la universidad en mi familia entonces cuando di la PSU fue fuera de mis expectativas porque no pensaba que iba a quedar al tiro entonces cuando ingresé fue bacán po (Camila T.O 1º año)

2.6 La exclusión informativa de los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales

Otro de los aspectos en donde se repite esta misma lógica es en la nula o escasa información que colegios y liceos ofrecen respecto a otras instituciones de educación superior como Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales, excluyéndolos como alternativas pues para su ingreso no se requiere algún tipo de puntaje en la PSU y por tanto no son relevantes a la hora de figurar y prestigiar a la institución

cuando yo entre a la media el colegio estaba enfocado a eso(Ingreso a la universidad), entonces cuando se hablaban de institutos profesionales como que el colegio los desechaba un poco porque el objetivo de ellos era la universidad, entonces después en el mismo proceso se vio que nosotros, no se por ejemplo íbamos a charlas a puras universidades y no había mucha información acerca de institutos, entonces la mejor alternativa que el colegio nos proponía era esperar un año y volver a dar la PSU, pero ingresar a la universidad, la universidad, la universidad, entonces en ese sentido era más por eso yo creo, porque no sabía. (Marta T.O UPLA)

3. Dimensiones de las Representaciones Sociales de Justicia e Igualdad en la Educación Superior de estudiantes de la provincia de Valparaíso

3.1.1 Acceso y expectativas

Aquí básicamente nos encontramos con dos posturas contradictorias entre si y que coinciden con la etapa transicional de los entrevistados y el tipo de carrera en la que están insertos. Los estudiantes de primer año asociados a carreras de la salud demuestran una actitud entusiasta y optimista respecto a las herramientas que la universidad les brinda para el futuro laboral, mientras que estudiantes de cursos superiores asociados a carreras humanistas por el contrario demuestran mayormente una actitud crítica y de decepción



respecto a sus expectativas de la universidad y que en algunas ocasiones se vieron obligados a ingresar como etapa natural de la trayectoria juvenil.

Para mí significa lograr poder desarrollarme plenamente como persona en términos de conocimiento y poder planificar lo que voy a ser a futuro más que nada para poder formarme como persona y tratar a los demás a las personas (Mario, Kinesiología, 2º año)

Significa mucho, yo pienso que después más adelante se va a ver reflejado todo lo de ahora más adelante en cuanto a ayudar a las personas y ser cada vez mejor también (Javiera, T.O. 1º año)

Pero como en ese momento te digo que muestran una sola ventana del mundo, me fui por ahí po. Ahora que sé que hay muchas más, que se puede, y que de verdad si estai motivao con algo lo vai a lograr, me hubiese ido por el camino de la música yo creo. Y no me fui por el camino de la música, como traicionando un poco lo que uno siente en ese momento igual es brigido, porque yo cacho que es el primer momento en que alguien se miente a sí mismo, y uno entrando a la universidad en realidad se miente a sí mismo po, si uno a esa edad quién quiere entrar a la universidad. Si yo te digo cómo es la universidad, que teni que mamarte horarios de mierda, profes de mierda, ramos de mierda donde cachai que no vai a aprender nada de lo que de verdad te motivó a entrar, después de mentirte a ti mismo, ni cagando voy a escoger esta huea po cachai, porque cuando te menti a ti mismo estai siendo infeliz. En cambio cuando tu sabi lo que queri, eri feliz po. Entonces por un lado yo creo que la mayoría de los universitarios somos infelices por el mismo tema, siento que nunca hemos tomado conciencia. (Julio, Psicología 4º año)

En el mismo sentido, nos encontramos con estudiantes que admiten una decepción del sistema universitario y sus carreras en particular, pues replicaría el mismo sistema competitivo, segregador e individualista presente en el sistema educativo escolar, por lo que su única motivación de permanecer y terminar la carrera estaría influenciado en gran parte por el deber de “cumplir” con los padres.

Para mí concretamente estar estudiando significa estar cumpliendo no más, no significa estar haciendo lo que quiero hacer o estar donde quiero estar cachay, pa mí estar estudiando significa haberme decepcionado de la universidad en general y estar

cumpliendo no sé, ni siquiera estar cumpliendo conmigo mismo sino que con mis papás, cumpliendo por ellos (Juan Pablo. 3º año Periodismo)

3.1.2 Acceso y adaptación académica

Gran parte de los entrevistados, sobre todo aquellos provenientes de establecimientos municipales y liceos técnicos reconocen la inequidad educativa que existe en comparación con estudiantes provenientes de recintos particulares y si bien están conscientes desde antes de la disparidad existente, es en este momento en que constatan que sus propias trayectorias educativas las han cursado en condiciones de desigualdad lo que implicaría un esfuerzo adicional en el rendimiento académico que se arrastra desde la preparación de la PSU

Yo creo que lo más complejo que pasé en los primeros años fue ponerme al nivel de los compañeros que tenía en la universidad porque acá también llegan muchos locos que tienen lucas y vienen de colegios particulares cachai y vienen bien preparados po, vienen con materias muy avanzadas po, ¿me entendí? Entonces las matemáticas, las físicas y las químicas son cosas que pa ellos son cotidianas po, pero para mi u otros compañeros no nos pasaron po, entonces ellos vienen preparados para funcionar dentro del sistema que está y que se rige todo este nivel universitario po y para ser luego profesional, vienen listos, vienen preparados, están ahí en el sartén no más po, sólo hay que cocinarlos, pero hay muchos que no po y van quedando en el camino y así la universidad va separando y tirándolos para atrás mientras los otros van escalando (Pedro. IC. UV)

En este sentido, la principal dificultad que los estudiantes universitarios mencionan en la etapa de adaptación tiene que ver con asimilar los hábitos de estudio y las altas exigencias que conlleva la educación superior, como consecuencia, se abandonaría una cierta cultura escolar al menos en los ritmos académicos y metodologías de estudio

Aún no me siento conforme en lo que estoy porque lo encuentro demasiado complicado, no pensé que era tan complicado entrar a la U, osea del colegio a la universidad fue un gran cambio, osea un ejemplo claro es que en el colegio pasan una materia y lo explican como con mil ejemplos y aquí en la universidad pasan una materia y no te dan ejemplos y uno los tiene que estudiar, esa es la diferencia (Carlos 1º año Ing. Inf.)

No, aquí yo he aprendido a madurar y a aprender que uno ya no está en el colegio es mucho más exigente y que aquí mucho no es suficiente así que hay que seguir por más no más po (Javiera T.O 1º año)

3.1.3 La justicia del mérito en el acceso y la permanencia en la universidad

Se asume por una parte de los jóvenes entrevistados una actitud complaciente respecto a aceptar justo o naturalizar el hecho que exista una selección por méritos en el acceso a las universidades tradicionales, de ésta forma el puntaje y el acceso a una institución estatal y no a otras instituciones de educación superior como las universidades privadas, CFT e IP ,se asume como resultado legítimo del esfuerzo y capacidad invertido.

Creo que es justo porque o si no entraría cualquier persona a la universidad y se desnivelarían las cosas en la universidad y a la universidad no puede entrar cualquiera (Carlos, Ingeniería en Informática, 1º año)

Es que varios no entraron a la universidad por el puntaje y varios están estudiando en institutos porque como no les alcanzó y vieron otras opciones, pero si hubieran querido realmente y se hubiesen preparado todo un año y pudieron haberse preparado mucho mucho más para poder quedar en los que ellos querían y en la universidad que ellos querían (Javiera, T.O. 1º año)

Por el contrario, algunos jóvenes cuestionan el real valor del mérito en el acceso a la Universidad y plantean el vicio del mismo al existir por un lado una mal repartición en los recursos económicos, como una profunda inequidad en las oportunidades educativas que se da entre aquellos estudiantes de altos recursos provenientes comúnmente de recintos educacionales privados en desmedro de estudiantes precarizados egresados de colegios municipales, éstas diferencias se manifestarían según los estudiantes tanto en la infraestructura de los establecimientos como en el número de estudiantes por sala lo que implicaría un aprendizaje más personalizado.

siento que hay gente que no tiene la oportunidad siendo que se la merece y creo que la universidad muchas veces sobre todo el caso de las privadas, abre sus puertas a la gente con más dinero a pesar de que diga que hay becas y todo, las becas muchas veces no llegan a la gente que tiene que llegar y muchas veces los niños de escasos recursos tienen

que entrar a colegios con menos infraestructura y con menos recursos pa ellos poder potenciar sus habilidades, creo que no llegan todos los que debiesen llegar y creo que debería ser un poco distinto el método de selección porque la educación en Chile desde la básica que ya va mal (Alejandro QyF 3° año)

Al ser de colegio municipal evidentemente que no, porque tengo amigos que salieron de colegios particulares y ello no hicieron preuniversitario y salieron con NEM similares al mío y les fue bastante bien y eso es porque hoy en día se evidencia el negocio de la educación que hace la diferencia entre salir de un colegio municipal y otro particular y no es que te preparen mejor sino que el municipal no alcanza a cubrir todas las competencias y exigencias que te exige la PSU finalmente (Ignacio, Técnico Jurídico, DUOC)

Otros estudiantes realizan un cuestionamiento del mérito en cuanto a que entenderían el actual sistema educativo como una expresión de constante competencia individual más que un trabajo colectivo en donde primen otros valores por sobre la competencia y la jerarquía que junto con ella se establecería

porque finalmente es a eso lo que apuntan po, que con tu esfuerzo personal lleguí a lo más alto sin importarte los demás po cachai, sin importarte el loco que teni al lado e ir superando entre todos paso a paso y te hacen súper individualista y así te inculcan todo esto (Pedro IC UV)

Yo creo que finalmente tu en cualquier lado que esti, en el ámbito laboral o estudiantil si tu cumpli con los patrones y requisitos que el lugar te está inculcando y quiere reflejar en ti a través del mérito obviamente va a ser funcional porque si a mi me exigen ciertas cosas y yo me esfuerzo por cumplirlas obviamente que voy a salir adelante pero dentro de lo que me piden po y voy a sacar no sé, un seis y otro loco se saca un cinco, ¿eso qué significa? ¿que yo soy mejor que él? No sé, me choca un poco (JP, Periodismo, UPLA)

3.1.4 La permanencia y la deserción como reflejos de la desigualdad educativa

La inequidad se manifiesta también en la permanencia en la institución, ya que la desnivelación educacional impacta en toda la trayectoria estudiantil pues tal como dice Lennon del Villar (2003), los jóvenes con un capital social precario no tienen las mismas posibilidades de enfrentar sus estudios superiores. En este sentido, los estudiantes que no

pertenecen a las clases socialmente favorecidas les es más difícil adquirir una cultura universitaria y se les presenta como una empresa más difícil, ya que deben adquirir modelos culturales desconocidos.

Sipo, porque en la universidad te cortan así, el profesor parte la materia suponiendo que todo lo anterior está visto, entonces el profesor parte no mas, entonces ya partir una materia nueva pensando en el alumno que no viene con el conocimiento previo tiene que aprender lo anterior y lo que el profesor está pasando porque el profesor no va a retroceder y ahí tiene dos cosas que estudiar y ahí se hace la diferencia porque el que viene del colegio privado quizás va a tener un conocimiento previo y un poco más avanzado entonces va a tener que estudiar sólo lo que pase el profe porque lo otro ya lo aprendió en su colegio, entonces el que viene de un colegio público tiene que estudiar todo y lo hace mas difícil ahí se ve la diferencia entre quienes pasan rápido, los que se quedan y los que desertan (Felipe ICI 2° año)

Por el contrario algunos estudiantes manifiestan que su acceso a la universidad lo ven como un tránsito natural y/o obligatorio ya que tienen un capital social que los antecede que puede ser padres o hermanos mayores con los que han aprendido o al menos familiarizado los modelos culturales de la educación superior lo que influye directamente en sus expectativas.

Yo creo que era algo que siempre quise hacer porque mis dos papás vienen de la universidad e igual como el ideal que ellos tienen de la universidad era otra po, era una cuna de relación entre jóvenes y de cambio social incluso (JP, Periodismo 3° año)

Bueno en realidad a mí entrar a la universidad se me dio como una cuestión obligatoria porque desde antes mis dos hermanos ya habían estado en la U o habían salido de la universidad porque son muchos más grande que yo, entonces era el único que quedaba, entonces finalmente es como lo dicen los viejos no mas po, eres el único que queda y no podí quedarte atrás de los demás (Pedro IC 5° año)

3.1.5 Actitudes hacia la PSU

La totalidad de los entrevistados, tanto los estudiantes de universidades como de centros de formación técnica, manifiesta una amplia disconformidad con el mecanismo de selección universitaria esgrimiendo que no sirve a la hora de medir aptitudes que sean relevantes para

acceder a la educación superior, sino que por el contrario, gran parte de la prueba mediría memorización de contenidos estandarizados antes que habilidades que justifiquen el ingreso a una carrera en específico.

En si no arroja ningún resultado significativo, de hecho es un estándar mal hecho desde mi punto de vista porque dice que todas las universidades tienen el mismo nivel de exigencia para elegir a sus alumnos por ende el resultado final debería ser igual para todas las universidades entonces un ingeniero de la Católica debería ser igual que un ingeniero de la Valparaíso si se guían por la PSU y eso no es verdad en la práctica yo creo en el sistema de selección privado de cada universidad porque al fin cada universidad sabe el tipo de alumno que finalmente quiere sacar al mercado o egresar (Cristóbal, Administración Gastronómica INACAP)

Yo no creo que sea justa porque en verdad nunca todos tenemos las mismas capacidades y habilidades entonces como que nos meten a todos en la misma bolsa y pucha como que al final evalúan lo que uno como más memoriza porque en verdad todos tenemos distintas habilidades y evalúan sólo la parte como de contenido, pero no evalúan nada más po (Belén, T.O. 1º año)

A la vez se critica la metodología con que se promedia el puntaje de postulación a las carreras, el cual caería dentro de la misma lógica de no reconocer especificidades que justifiquen la cualificación en el ingreso a una carrera

tomando en cuenta el hecho de la PSU y que los puntajes no estén orientados a una carrera sino que estén orientados en general a matemáticas, biología química y física te abre el campo a todo pero no específicamente a tu carrera entonces si fuera preguntas específicamente a tu carrera ahí se notaría los que deben entrar a carreras de salud y los que se merecen entrar, por ejemplo uno puede sacar un puntaje demasiado alto en matemática pero muy bajo en ciencia entonces no es lo mismo (Mario, Kinesiología 2º)

Otro aspecto relevante, es el contexto y la forma en que se aplica la PSU, manifestándose como un proceso estresante en el cual muchas veces intervienen otros factores que alterarían el resultado y el objetivo de la prueba

Yo no le encuentro ni sentido ni lógica porque por ejemplo la gente se pone súper nerviosa al momento de la PSU y los conocimientos de la PSU no te sirven para nada

acá en la U, por ejemplo yo di la específica de química y me pasaron cosas completamente distintas (María, T.O UPLA)

No creo que sea un sistema adecuado porque personalmente bueno yo todavía sufro de crisis de pánico y al menos a una persona como yo le perjudicaría mucho porque pasa de que uno puede saber mucho de las materias y puedes comprenderlas súper bien o memorizarlas muy bien, pero al momento de la prueba te bloqueas (Camila. Diseño Gráfico, INACAP)

Otro elemento relevante que plantean algunos estudiantes como crítica e injusticia del sistema de selección es el hecho que gran parte del éxito en la PSU está dado por la capacidad económica de la familia de los estudiantes y por tanto del tipo de establecimiento de procedencia del cual se egresó estableciéndose mayores ventajas para los estudiantes de colegios privados y algunos particulares subvencionados, en donde existiría una focalización exclusiva en las materias de PSU, por sobre aquellos que lo hicieron de colegios municipales o técnicos en donde la preparación para este ámbito es deficiente

Sipo es injusto porque es un método que no mide la vocación por decirlo así de una persona, sino que mide a quien le enseñan más y a quien le enseñan menos y como te decía lógicamente en un colegio particular por un tema de recursos y dinero la educación seguramente va a ser mejor que en uno municipal, tienen menos acceso y creo que es injusto, porque hay gente que en verdad tiene la necesidad y las ganas de entrar y queda afuera simplemente porque no le alcanzaron los recursos pa que le fuera mejor por decirlo así (Alejandro, QyF 4º año)

Pienso que es un sistema totalmente arbitrario y lo único que hace es poner al desnudo la desigualdad que existe en la educación a nivel país, no es un mecanismo que realmente mida aptitudes sino que conocimientos específicos y lo único que demuestra la PSU hoy en día es que la educación está segregada a niveles que uno no se lo esperaba (Ignacio, Técnico Jurídico, DUOC)

En el mismo sentido se asocia el perfil lucrativo de las instituciones secundarias en concordancia con la calidad educacional y los buenos resultados en la PSU, de tal manera que aquellas instituciones que lucran se ven obligadas a obtener mejores resultados que aquellas que no lo hacen

eso igual tiene que ver con el tema educacional porque muchos que si querían entrar y no pudieron por ejemplo en el colegio puede que les haya ido muy bien en todo lo que es asignatura pero quizás la exigencia en esa institución era muy baja entonces al momento de llegar a la PSU se dieron cuenta que lo que el colegio les estaba enseñando no era de acuerdo a las exigencias que les pedían para así después entrar a la universidad, pero por eso yo creo que es netamente educacional y también el tema del lucro que el hecho de que en colegios particulares puedas entrar si tienes el billete eso les exige a esos colegios que tengan mejor docencia, en cambio en colegios que son municipales que no tienen que ver con la parte lucrativa, la docencia es más deficiente, entonces ahí afecta mucho a estas personas que quisieron entrar pero no lo lograron (Mario, Kinesiología. 2º año)

3.1.6 La actitud de los estudiantes hacia los otros tipos de Instituciones de Educación Superior

Si bien las instituciones privadas suelen ser comparativamente más costosas en cuanto a aranceles que las estatales, aun así se mencionan como una alternativa más accesibles debido a que el ingreso a sus carreras no depende del puntaje obtenido en la PSU, sino que de la capacidad de pago o endeudamiento del estudiante y/o su familia. De esta manera, se satisface la demanda y expectativas de ingresar a la educación superior aunque ello implique un costo monetario inmediato lo que en ocasiones implica que el joven estudiante ingrese al ámbito laboral, o en el endeudamiento a futuro a través de un crédito, a cambio de eso se ganaría una mayor tranquilidad al momento en que existe una alternativa ante un mal puntaje obtenido en la prueba.

Yo veo a mis compañeros del liceo y están casi todos en universidades privadas porque tampoco tienen los medios como para pagarse un preu y que les vaya mejor en la PSU y como salieron del liceo como que tampoco tenían grandes expectativas para entrar a una universidad estatal porque igual piden más puntaje que una universidad privada, porque no se po, tú en una privada estudiay, trabajay y yo creo que es mas como una oportunidad pa ellos, por lo menos desde mi punto de vista (Belén T.O 1º año)

Yo creo que como segunda alternativa sí, porque viene de la mano con lo anterior po, porque si uno por a b o c motivo si uno no rinde lo que mide la PSU tal vez hay cierto miedo a la frustración entonces si uno no tiene las cosas al tiro por apresurarse esta alternativa que si bien afecta el lado económico porque se va harta plata pero uno al final

está haciendo lo que quiere y si tal vez en el momento es todo rápido, porque nosotros vivimos en un tiempo que salimos del colegio y tenemos que estudiar al tiro y después trabajar, es lo que todos creemos que es así entonces tal vez para ese sistemas sería bueno entre comillas. (Camila T.O 1º año)

Paradójicamente el factor lucro tiene una doble connotación en los estudiantes universitarios, si por un lado las instituciones secundarias privadas y que lucran se relacionan con la buena calidad y éxito en los resultados de la PSU, ocurre exactamente lo contrario cuando trasladamos esta misma lógica a las Instituciones de educación superior, en donde este factor incurriría en el aprovechamiento económico de las familias más que en la calidad de la educación impartida. A causa de esto, existe una actitud de rechazo hacia las instituciones de educación superior privadas por parte de los estudiantes universitarios, esto debido a que el lucro y por tanto la visión de la educación como un negocio, impactaría en el alto costo de los aranceles además de una baja calidad en la educación impartida la cual también se ve atravesada y cuestionada por el factor mercantil. En este caso la lógica del mérito se cuestionaría y el éxito académico se ve subordinado a la capacidad económica que tenga el estudiante.

A mi no me gustan, porque yo creo que es mas en base a lo que decía mi hermana que la educación no es la misma, no es la misma calidad o por ejemplo siempre hay como rumores de que esa gente por lucas pasa y no me gusta, preferiría que todas las universidades fueran estatales (Marta, T.O. 1º año)

El ambiente, las personas, o sea no era tan malo el ambiente allá, pero las personas eran como muy clasistas y aparte la plata, te cobraban por todo y no sé, si queriay podiy hacer ramos en el verano pa pasar, entonces o sea, yo la encontré exigente a la Universidad pero como que todo era plata y acá no es tanto así po, acá es como más la persona aunque bueno, para que estamos con cosas, todo es lucro, pero acá es diferente, no es todo plata, sino que se preocupan igual de tener un buen ambiente para los estudiantes (Belén, T.O. 1º año)

Las expectativas en los resultados de la PSU son las que determinarían el acceso a una universidad pública o privada, de tal manera que la institución privada queda como segunda opción ante un bajo puntaje alcanzado en la prueba

Si, porque yo de verdad no creía que iba a entrar acá porque yo no creía que me iba a ir bien en la PSU tampoco y que iba a quedar, y postule a esta, pero después postulé a otra privada y dije bueno a la privada entro si o si y acá (UPLA) por ultimo quedo en lista de espera, por los puntajes que yo había visto, y eso por, como que yo no tenía grandes expectativas si de hecho fue como oihh no me esperaba quedar si me llego un correo y fue como ¿en serio? Y así fue po (Javiera T.O 1º año)

Al igual como ocurre con las universidades privadas, existe poca valoración por parte de los estudiantes universitarios entrevistados cuando se les interroga específicamente por los CFT e IP pues se considera que no imparten la misma calidad en educación que las universidades estatales, esta diferencia en calidad dependería de factores como los años de duración de las carreras, la calidad de los docentes y la cantidad de materia pasada.

No tienen el mismo nivel de conocimientos que las universidades, por ejemplo el IP Chile también son como cuatro o cinco años de terapia y tengo a una compañera que está estudiando ahí y todo se lo reducen más, osea a nosotros si nos pasan cien días de clases a ellos les pasan cincuenta y la mitad de la materia también y en conocimiento a lo mejor los profes pueden saber mucho pero no les alcanza a pasar todo lo que ellos debieran saber para poder desempeñarse bien. (Javiera, T.O. 1º año)

Yo creo que ellos (sus padres) preferían que (yo) entrara a la universidad y no a una técnica porque ellos siempre han considerado que yo tengo las aptitudes pa eso po, entonces como padres obviamente prefieren que yo haga lo mejor (Juan Pablo, Periodismo, 3º año)

Algunos estudiantes refieren el haber entrado a la Universidad como significado de status y superioridad por sobre los Centros de Formación Técnica a los cuales no se les reconocería de la misma forma, este hecho tendría una connotación social discriminatoria en cuanto a que la calidad del profesional egresado dependerá de la IES del cual provenga.

mucha gente o todos quieren pasar por la universidad, pero igual es un logro bastante amplio y gratificante llegar acá, te sentí bien y por lo mismo, porque el sistema te ve de otra forma y es distinto de cuando uno llega a un técnico o a un instituto es como súper discriminatorio y eso es por lo que te da el sistema, pero en verdad es un paso (Felipe ICI 1º año)

Por otro lado, existe una valoración desigual entre los estudiantes de CFT al momento en que se les interroga respecto a las universidades estatales, en primer lugar se esgrime una sobrevaloración de las capacidades y formación de los estudiantes que provienen de estos recintos en desmedro de los que no

Me molesta por ejemplo que la gente te mire como que eres más por el hecho de que estas estudiando en una universidad estatal, no sé cómo será realmente ahí, pero tengo algunos contactos que por ejemplo los profesores en ese lugar son más estrictos y por eso sale gente más buena y te ven que ellos son como unos genios los que entran a estudiar ahí, pero a mí no me parece que sea así en todos lados, porque aunque no podamos haber entrado en la universidad por ejemplo en mi caso no fue por puntaje sino porque se me presentó una beca entonces no me siento menos por no haber entrado a una estatal, entonces pienso que están demasiado sobrevalorados, como que se les da mucho que son genios (Camila, Diseño Gráfico, INACAP)

La mayor parte de los pobres están en las privadas porque el compadre que tiene cabeza está en la chile, está en la cato están en las universidades estatales, pero un compadre que no le dio el puntaje, que vive en una población, que no tiene pa mantenerse esos quedan en las privadas (Esteban, Técnico en Sonido. DUOC)

Una segunda representación releva la importante misión que debe tener las IES del Estado en cuanto a su capacidad de formar estudiantes críticos que puedan fortalecer las bases democráticas y el sentido de lo público.

Pienso que son totalmente necesarias hoy en día en nuestra sociedad y si bien no son muchas las que hay, se debieran fortalecer aún más ya que actualmente se encuentran muy desprotegidas y no reciben las subvenciones suficientes por parte del Estado, por ende cumple un rol muy importante ya que una de las misiones de la universidad estatal es formar ciudadanos críticos con conciencia de clase si se puede definir así, pero para ello el Estado necesita tener una mayor preocupación un enfoque real respecto a cómo se está financiando hoy en día porque muchas universidades estatales están cayendo en el autofinanciamiento entonces están abandonadas y ojalá se logre recuperar ese sentido de lo público que es totalmente necesario para construir un país crítico en base a una verdadera esencia democrática que es como tiene que ser (Ignacio, Técnico Jurídico, DUOC)

Por último se asocia una deficitaria calidad de estas instituciones en comparación con las privadas, ésta baja calidad se explicaría por la existencia del lucro como factor que posibilitaría demandar mayor calidad, aquí operaría la lógica contraria a la esgrimida por los estudiantes universitarios pues el factor lucro constituiría el medio por el cual uno como estudiante-consumidor puede exigir calidad (en infraestructura, academia, extensión entre otros) como la justa retribución por lo pagado.

influye mucho la calidad de la institución y así mismo con otras universidades, no vamos a comparar la UPLA con la Gabriela Mistral que lo vi con mi hermano que estudió filosofía en la Gabriela Mistral y me dice que era mucho más exigente que aquí en la UPLA entonces como que las instituciones privadas son más exigentes porque las estatales como no reciben plata les da lo mismo y como los que manejan las privadas si están recibiendo les dedican un poco más de tiempo (Anibal, Gastronomía y Hotelería, INACAP)

3.2 Financiamiento

3.2.1 Entre el Arancel Diferenciado y la educación como derecho

Algunos de los estudiantes entrevistados cuestionan la gratuidad como un futuro factor que si no se regula incidirá en el menosprecio de las carreras lo que conllevará a la eterna rotación y nunca finalización de las mismas. En tal sentido el pagar una carrera implicaría una relación de responsabilidad y valoración por los recursos invertidos tanto por las familias como por el Estado o “el país”.

si fuera gratuita para todos los niños no le pondrían empeño porque total no están perdiendo plata y ahí como lo dejarían de lado y se cambiarían de carrera cuantas veces quisieran y como que a lo mejor no se valoraría tanto como cuando se está pagando (Javiera T.O. UPLA)

Todavía no me convence mucho, si estoy a favor de que sea muy accesible para todos y que los que se lo hayan ganado si tengan que estudiar gratis, estoy totalmente de acuerdo con eso, pero considero que las cosas regaladas no se aprecian tanto como las cosas ganadas y si lo viese a largo plazo, por ejemplo una persona que estudie siete años gratis

y se va del país, ¿de qué manera se beneficiaría el país de ese profesional que creó? Yo lo veo de esa manera (Cristóbal, Administración Gastronómica. INACAP)

Otra parte de los entrevistados refiere a la gratuidad en la educación como un derecho básico y un elemento que incidiría en una mayor igualdad en el acceso a la educación superior

Partiendo de la visión de que la educación es un derecho social, cachai. Entonces si es un derecho social, todos podrían entrar a la universidad cachai, porque es un derecho, como tomar aire, todos puedes tomar aire (Julio, Psicología 4° año UV)

Claro, pública yo diría que es el término correcto porque el concepto gratuito dice que tu no estay pagando pero eso debe ser implícito, pienso personalmente que pedir educación gratuita es darle una valoración ya mercantil al ámbito de la educación, creo que pública es el concepto que debiese ser, pero claro gratuita en el sentido estricto de la palabra sipo, obviamente no deberíamos pagar nada por estudiar (JP. Periodismo 3° año UPLA)

La gratuidad para algunos estudiantes significaría también un medio que incidiría en igualar la cancha frente a la desigual formación impartida entre las instituciones secundarias.

Si la universidad fuera gratis por ejemplo los alumnos de los liceos municipales que no tienen pa pagarse un preu pero les iba bien en el NEM y a veces les fue mal en la PSU y por tener pocos puntos en la PSU no le dan becas entonces si la universidad fuera gratuita habría como mayor igualdad (Marta T.O 1° año)

El factor socioeconómico y la tradición serían los que en primer lugar determinan la preferencia en la elección de la institución de educación superior a la que se desea ingresar, esto tendría cierta lógica, pues en las universidades públicas las becas y créditos serían más accesibles al momento de financiar las carreras

Bueno, por la carrera estaban las universidades privadas en donde no había plata y la universidad estatal en donde podía hacer uso de las becas entonces tenía que ser una estatal y bueno el ¿dónde? El que fuera acá en Valparaíso porque era más cerca y segundo porque la otra universidad era Santiago en la U de Chile y tampoco me fue tan bien en la prueba para ingresar ahí. (Camila. T.O. 1° año)

Los recursos económicos para la factibilidad de la gratuidad se encontrarían disponibles, sin embargo existiría una mala gestión de éstos lo que conlleva a un desaprovechamiento de los mismos

el Estado tiene la plata pa financiarla es cosa de ver lo que ganan los diputados y los senadores y toda esa plata se podría ir a la educación, también tenemos muchos recursos donde poder sacar la plata, las mismas semillas que nosotros producimos y el mismo cobre y otras cosas que Chile importa y no las sabe aprovechar (Anibal, Gastronomía y Hotelería, INACAP)

Para algunos estudiantes, la gratuidad conllevaría según experiencias internacionales, a una crisis fiscal además de no considerarse como una medida justa si ésta se le aplica a quienes si tienen alguna posibilidad de costearla

No me he informado mucho pero he escuchado que en otros países ha quedado la grande por ejemplo en España por causa de eso, pero también me han dicho que la cosa no es así entonces no sé muy bien que pensar yo creo que en este momento hay harta ayuda para que la gente pueda estudiar gratis pero lamentablemente hay muchas personas que se ganan eso cupos de forma cómo, bueno yo he conocido muchas personas que mienten con los puntos y que dicen que viven allá en el cerro pero viven como ricos y todas las familias están metidos en esas cuestiones o mis mismos compañeros que andan con las tarjetas para comer y todo eso y yo que vivo sola no po y yo sé que mi mamá es funcionaria pero yo no recibo ayuda de ella y en ese sentido yo igual lo puedo entender y no tomaría el beneficio porque yo tengo más posibilidades que otras personas y me las puedo arreglar, pero hay otras personas que no po, que no tienen otras opciones y se ven perjudicadas por las personas que se apropian indebidamente de eso (Camila, Diseño Gráfico. INACAP)

3.2.2 El futuro socioeconómico como motivación para ingresar a la Educación Superior

Tanto para algunos estudiantes de Universidades y Centros de formación Técnica estar estudiando en la educación superior significa un logro fundamental y determinante en sus vidas, el cual consolidará un mejor futuro socioeconómico y profesional, gran parte de

éstos objetivos se sustentan en las expectativas que la misma familia ha depositado en ellos, pues en su mayoría representan a la primera generación que accede a la educación superior

entonces yo siempre sabía que para ser alguien tengo que tener un título entonces siempre tuve a mis papas que me decían que tengo que estudiar y que tener que ser alguien en la vida y lo único que te podemos dejar es esto, entonces yo dije tengo que estudiar po (sonríe) y mi mamá me dijo que estudiara lo que yo quisiera menos profesora (se ríe) así que mientras sea feliz y tenga un cartón ellos iban a ser felices también (Camila T.O.)

Yo creo que es lo que me lleva a ser alguien en la vida, a independizarme y lograr lo que yo quiero que es viajar, tener una casa un auto (se ríe) mochilear por el mundo cosas así, pero igual es importante para mí, porque siento que lo que estoy haciendo ahora me gusta mucho y estoy segura que cuando trabaje no iré como pasa mucho, con una cara triste y pensar que tengo que ir a trabajar o no sé, sino que iré feliz y diré este es mi trabajo y me gusta lo que hago, entonces yo creo que es importante para mí por eso, porque es hacer algo en la vida y algo que me gusta (Belén T.O 1º año)

3.3 Participación

3.3.1 La participación en los CFT

La participación consta de diversas significaciones, expresiones y restricciones dependiendo de la institución de educación superior en que centremos nuestra atención. Las entidades privadas en general y los CFT en particular, constan con serias restricciones que limitan el poder de expresión y decisión que los estudiantes tienen en los espacios institucionales, esto ha generado a la vez un retraso en los niveles de organización si los comparamos con el resto de las instituciones y la consecuente invisibilización en el espacio público de las movilizaciones estudiantiles acontecidas en los últimos años que han tenido los estudiantes de los Institutos Profesionales y de Centros de Formación Técnica.

que yo sepa dentro de DUOC no se puede hacer política, yo de verdad me encanta la política, si me ofrecieran ir a un debate yo iría porque me interesa, me interesa lo que pasa en Chile, pero como te digo no hay nadie que me ha dicho, “oye, te invitamos a esto” (Rolando, Ingeniería en Prev. De Riesgo. DUOC)

La institución tampoco tiene la intención de que haya un centro de alumnos, de hecho cuando estábamos organizándonos el director de acá de DUOC se negó tajantemente de que tuviéramos centro de alumnos, no sé si por miedo o no se, pero se negó tajantemente y sólo cedió a la presión de nosotros que tampoco éramos radicalizados ni íbamos a tomarnos el DUOC ni mucho menos, sino que reclamar nuestros derechos y arreglar cosas que estaban desfavoreciendo al estudiante (Francisco, Ecoturismo. DUOC)

El sólo carácter privado de la institución a la que se accede determinaría la actitud poca participativa de los estudiantes, en otras palabras, el mal desempeño en la PSU también determinaría la futura posibilidad de organización y democracia que el estudiante tendría posibilidad de acceder

Aquí están los compadres que dicen “no si está bien yo también creo en todo esto, pero no tengo porque reclamar porque a mí no me dio el puntaje como pa andar reclamando en una U por educación gratuita” (Esteban, Técnico en Sonido. DUOC)

La baja participación de los estudiantes de CFT sería un diagnóstico general, habiendo varios motivos que explicarían su causa, entre esos encontramos la poca conciencia política, la duración de las carreras, el individualismo, el desinterés por la política y el escepticismo respecto a las demandas levantadas por los centros de estudiantes locales y las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional.

El problema de acá es que son súper individualistas, no les importa mucho la política no sé por qué, pero la mentalidad aquí es venir a clases termina la clase y se acabó todo cachay y eso lo vivimos el año pasado cuando tratamos de hacer un centro de alumnos y pusimos todo de nuestra parte, organizamos asambleas y comunicamos lo que queríamos hacer y casi teníay que agarrarlos y gritarles de que se los estaban cagando y aun así no despiertan (Francisco, Ecoturismo, DUOC)

La gente de INACAP nada de nada, esos weones si que son cerrados, yo creo que eso es una de las weas que más me molesta del estudiante de INACAP, tal vez no se si es mi carrera pero yo no he conocido a nadie así como que diga “oye estos weones y esto y esto otro” nada de nada, hay cero interés, yo tengo compañeros que tienen 53 y el más chico 18 o 19 y no están ni ahí, yo creo que la mayoría siente que como están en una institución privada no tení derecho a opinar y a prender la tele y saber lo que está pasando e informarte y leer un poco, como que nadie se ha interesado y es súper penca

porque no hay diálogo y de repente me veo en medio y están hablando puras weas y no po si en el país están pasando cosas (Valeria, Gastronomía y Hotelería. INACAP)

3.3.2 La participación y el movimiento estudiantil

El movimiento estudiantil del año 2011 representa un punto de inflexión en cuanto al incentivo por generar espacios de participación dentro de los CFT

Porque la misma directiva de DUOC se encargó al tener una perspectiva totalmente derechista separar y dividir a los estudiantes que intentamos generar los espacios de participación para sumarnos al movimiento estudiantil del 2011 cosa que en parte pudimos hacer pero no con la convocatoria que nosotros esperábamos cuando estábamos comenzando con la intención de participar del movimiento (Ignacio, Técnico Jurídico. DUOC)

Otro de los incentivos para organizarse que manifiestan los estudiantes de CFT entrevistados refiere a la falta de comunicación ante problemas institucionales y reformas académicas que se implementa desde la institución sin consulta previa a los estudiantes. En relación a esto el centro de estudiantes se posicionaría como el espacio en donde se podrían canalizar los diversos problemas e inquietudes que afectan a los estudiantes

resulta que aquí si tu teni un problema, no se algo minimo, por ejemplo si no hay un telefono público acá tu sólo no teni mucha voz, tu eres el único que va a pedir un telefono público siendo que todos lo necesitan pero no lo van a ir a pedir porque aquí es super burocrático el tema de que si queri algo teni que hacer una carta y teni presentarselo a tal persona con copia a tal entonces por tiempo no te lo van a dar entonces de eso salió la idea po, como de tener un centro que te conecté directamente con los administrativos (Ana, Turismo y Hotelería. DUOC)

en mi carrera este año cambiaron la malla y para los estudiantes antiguos que tenían la malla anterior encontramos que la nueva malla era una mierda y se basan en conocimientos que de repente no son necesarios de los que uno en esta etapa necesita aprender, por ejemplo sacaron los idiomas inglés y francés y los disminuyeron a dos ramos por semestre que es súper poco y se centraron en el nivel técnico y uno necesita saber de todo po y por lo mismo esto sucedió porque nunca nos escucharon y pensaron que esto iba a ser para mejor y no sirvió de nada y los que deciden se encuentran sólo

unos pocos, un grupo muy pequeño entonces no se dan cuenta de lo que está sucediendo y de lo que realmente uno necesita (Anibal, Gastronomía y Hotelería. INACAP)

3.3.3 La Participación en las Universidades Estatales

A diferencia de los CFT, en las universidades, la temáticas sobre participación refieren más bien al desempeño, efectividad y dinámica que los organismos y espacios estudiantiles han demostrado en pos de resolver las problemáticas acontecidas a nivel de carrera y universidad, así mismo existe también problemas referentes a la poca motivación y masividad con que actualmente constan estos espacios, sin embargo existe el consenso que la participación estudiantil es útil y necesaria.

Bueno en realidad yo no entre (al centro de estudiantes) porque tuviera así como full motivación, si no que un día llegó un niño que me habló del tema y ya había caducado el centro estudiantil anterior y que no era muy bueno entonces sin la renovación iba a quedar el antiguo y por eso ingresé porque o si no les iba a faltar gente. Igual fue entretenido, pero después no se veía mayor motivación de los estudiantes en si y cuando se llamaba a las asambleas no se iba y eso se fue perdiendo y a la larga era como poco menos hacer caso a la masa cuando había que votar paro e igual nuestra palabra como que no valió mucho por el tema de que no iban a asamblea entonces cuando quedó la cagada entre comillas y el paro se venía y no había nada más que hacer ahí empezaron a asistir, entonces más allá de que haya un centro de estudiantes o no yo creo que el tema va más allá de que si se genera una motivación en el estudiante universitario (Camila T.O UPLA)

Otro de los elementos que los estudiantes universitarios critican, son los mecanismos de presión y manifestación así como la poca consideración que se le da a la opinión de los nuevos estudiantes (mechones) lo que afectaría en cierto modo su concurrencia a estos espacios de deliberación

Si llegas a la asamblea y dices algo siempre te miran feo y dicen él está del otro lado, igual cuando votan paro y tu votay que no te dicen tu no votaste paro y después vas a querer todo lo que se ganó con el paro entonces no se logran muchas cosas, con la toma no se lograron las cosas que prometieron, osea se pudieron tomar ramos y pocas cosas, pero hay ciertas promesas que no se cumplieron ¿y qué pasa con eso? Todo el tiempo

que estuvimos en paro y en toma ahí quedaron en el aire, entonces yo creo que falta de que se hagan las cosas bien y parte como la mayoría quiere y que se escuche también a la minoría (Camila T.O UPLA)

Las organizaciones partidarias serían un factor considerado de forma negativa a la hora de propiciar la participación de los nuevos estudiantes, aludiendo a que su existencia en la universidad obedecería más bien a intereses individuales más que a colectivos

a la larga más allá de que sea un grupo de estudiantes los que forman un partido político como que a la larga todos ven lo que les conviene y lo que no les conviene, a la larga participay dependiendo si es beneficioso estar dentro y si no te retiray (Carlos, I. Inf. UV)

A mi no me gustan, osea esta bien de que existan y tienen todo el derecho a organizarse y todo, pero yo al menos he tenido malas experiencias con los loquitos que he conocido y que han sido militantes, sobre todo los jotosos, esos locos no les importa pasarte la maquina por encima si con eso llegan a su objetivo ¿cachay? Desde robarse una urna o pasarse por la raja la decisión de una asamblea todo eso yo he visto que los locos hacen ¿cachay? Entonces ¿cómo querí que los mechones se animen a participar cuando ven que los weones hacen todo eso? (JP. Periodismo UPLA)

3.3.4 La generación del movimiento estudiantil y la participación

El movimiento estudiantil del año 2011 se transformó en un referente en varios sentidos; por un lado se valora como un medio de articulación de los estudiantes a nivel nacional que junto a las consignas levantadas, logró visibilizar la situación abusiva en la que se encontraban los jóvenes que accedían a la educación superior mas allá de los estudiantes universitarios

este movimiento nos involucraba a todos no sólo al sector de las universidades estatales sino que a los privados porque nosotros también somos víctimas de este sistema, en ese año se lograron articular varios sectores que permitió poner en la mesa los temas que eran más importantes como la gratuidad, las subvenciones a las universidades públicas, todo el abuso que se producirá a casusa de los créditos como el CAE y los altos aranceles de las carreras (Ignacio, Técnico Jurídico. DUOC)

Algunos estudiantes expresan una identificación generacional en cuanto a que el movimiento estudiantil fue un espacio de toma de conciencia, aprendizaje y convergencia

yo viví la generación del 2011 a mi ahí me calzó la cuestión ¿cachay? Pasé de ser un compadre X al que no le interesa nada a empezar a ver un poquito para el lado y cachar que no todo está bien porque tu está bien y yo pude ver en ese tiempo momentos de amistad, hice lazo con mucha gente y fue una wea linda y siempre todos en el mismo punto y nunca se desvinculo con que esta wea iba a seguir y aunque saliéramos a protestar pacíficamente o no, la postura se mantenía como fuera todos juntos (Esteban, Tec. en Sonido DUOC)

Mi generación fue la que hizo la revolución pinguina, esa es mi generación y yo creo que esa generación es la que viene creo yo un poco más potente con un poco más de conciencia (Ana María. Turismo y Hotelería)

Se asocia también el movimiento del año 2011 como un punto de inflexión o cambio en cuanto a que representa una desobediencia al orden instaurado en Dictadura y que ha permanecido con los gobiernos que la sucedieron

de alguna manera se hizo como un cambio, porque nuestra generación como que empezamos a hacer cambios porque por ejemplo mis papás venían de la Dictadura entonces para ellos era acatar acatar y acatar, entonces lo del 2011 generó como un cambio aunque igual siento que son idealistas en algunas cosas (Belén, T.O. UPLA)

Si bien es cierto, el movimiento estudiantil tuvo una de sus máximas expresiones en la convocatoria a la marcha de agosto del año 2011, su existencia e identificación ha trascendido más allá de su presencia y participación en las calles, por lo que cuando se hace referencia a él por parte de algunos estudiantes, se adopta una temporalidad transicional que implica que si bien en la actualidad el movimiento no es visible, en cualquier momento se reactivará

Yo opino que hoy en día no está tan fuerte como estuvo el 2011 y si bien el movimiento no está muerto, está bastante débil porque estos movimientos surgen cada cierto tiempo cuando logran articularse bien, y no es llegar y realizar una revolución de un día para otro sino que esto se tiene que ir construyendo de a poco, tengo la esperanza que lograremos un levantamiento más grande que el 2011 porque finalmente el tema ya

quedó puesto en la mesa y el próximo año es decisivo porque si bien este gobierno prometió la gratuidad hay que estar bien atento a la letra chica de cómo ese proyecto de ley se va a llevar a cabo, como se va a subvencionar y las condiciones de la gratuidad y si cumple con todas las condiciones que como movimiento estudiantil en algún momento propusimos también al ejecutivo y hay que esperar también como se dan las cosas, pero espero que el movimiento estudiantil vuelva a tener la misma convergencia que el 2011 (Pedro, IC. UV)

4. Los ideales de Universidad justa: desde cambios radicales hasta persistencias del modelo

Cuando se pregunta a los entrevistados respecto a cómo sería el modelo de universidad ideal o justa, nuevamente nos encontramos con dos posturas profundamente disímiles entre sí; mientras algunos estudiantes plantean sólo pequeñas modificaciones que refieren principalmente a contar con mayores libros y materiales de estudio, otros hacen un cuestionamiento radical del modelo clasista de universidad que se ha implantado y la responsabilidad que verdaderamente el Estado debiera asumir con la educación superior y la preparación de profesionales

yo creo que una que tenga todos los libros que quieres y más medios para que te permitan lo que tú quieras buscar y que no tengas que ir a buscar la biblioteca de otra universidad, eso, como que tenga más recursos, como que en realidad no le encuentro nada más malo a esta universidad. (Belén T.O 1º año)

No sé yo creo que en cuanto a los valores de las carreras de que si bien se paga como hartito, tal vez uno podría pagar pero menos, para no se para poder usar esos fondos en otras cosas, no sé en implementos de la misma universidad que nos puede ayudar a nosotros y bueno también más transparencia (Camila T.O. 1º año)

creo que finalmente el Estado se tendría que hacer cargo y finalmente las universidades terminan tapando un hoyo del sistema educativo que hay, osea las universidades privadas si bien es cierto tienen el monopolio dentro de la educación porque hay más estudiantes de universidades privadas que de estatales o rol público, porque dentro del CRUCH hay nueve universidades privadas también po, pero yo creo que no debiesen

⁶ Los que manifiestan esta postura son principalmente estudiantes de primeros años de carreras relacionadas a la salud

existir igual po porque finalmente terminan fraccionando a la sociedad porque la gente más adinerada estudia ahí porque puede pagar universidades súper pitucas y no va a entrar nadie que se va a mezclar con ellos por sus meritos propios (se ríe) y no va a haber ningún infiltrado en sus universidades y por ejemplo esas universidades como la del Desarrollo y la Gabriela Mistral que son medias cuiquitas y los Andes y todo eso, si quieren lucrar entre ellos bien po, pero yo creo que no porque si queremos terminar con esta sociedad de fracciones entre ricos, clase media y pobres debiesen todos tener la misma educación y tener las mismas oportunidades de ingresar a la misma universidad cosa de que estos weones se den cuenta que tienen que mezclarse con personas que no tienen la misma situación que ellos y la misma realidad que ellos y que se puedan colocar de frente a frente iguales, porque finalmente tu terminas siendo un profesional de la ingeniería, pero viene un ingeniero en construcción de la Adolfo Ibañez o de Los Andes y te mira en menos cachai, o sea tu no soy nada al lado de él porque él es de la Adolfo Ibañez po cachai, entonces eso no está bien po, ambos son profesionales y estudiaron lo mismo y se sacaron la chucha la misma cantidad de tiempo para que un loco le gane la pega por ser hijo del no se cuánto o porque el loco tiene un apellido bakan o porque finalmente el loco estudió en el colegio Alemán cachai, porque finalmente así lo ven po (Pedro, 5ª año IC)

5. Análisis e interpretación de resultados

5.1 Construcción de Núcleos Figurativos

A partir de la descripción de los resultados en base a las dimensiones de las representaciones sociales, elaboramos dos núcleos figurativos que a nuestro juicio aglutinan y ordenan en gran parte las representaciones sociales de justicia y equidad en el sistema de educación superior que tienen los estudiantes de CFT y Universidades estatales de la provincia de Valparaíso.

5.2 Primer Núcleo Figurativo

El primer núcleo figurativo de justicia y equidad en el sistema de educación superior se encuentra asociado a una perspectiva de igualdad de oportunidades conservadora en donde se valora positivamente el discurso del mérito y el esfuerzo individual el cual atraviesa gran parte de la trayectoria estudiantil de los jóvenes entrevistados, desde la etapa de acceso y

selección a la educación superior, pasando por la adaptación y permanencia en el sistema hasta llegar a las expectativas del futuro laboral y profesional nos encontramos con actitudes que resaltaban y valoraban la existencia de algún mecanismo de selección que discriminara el acceso a la universidad y si bien es cierto la generalidad de los estudiantes demostraba un rechazo a la PSU como un sistema justo, ello se limitaba simplemente a criticar la forma y el contenido de la prueba.

La educación gratuita también se presenta como un factor que incidiría en el acceso y eterna permanencia de estudiantes que no se esforzarían académicamente en sacar sus carreras por lo que la existencia de algún tipo de arancel aseguraría la valoración y seriedad para con la disciplina y la retribución hacia el país que debe tener aquel que ha sido beneficiado con la gratuidad. Las becas y créditos se visualizan de la misma manera como un factor de motivación y premiación de buenos resultados por parte de aquellos estudiantes que han sabido sobreponerse a las adversidades socioeconómicas.

Por otra parte, si bien se expresa una crítica de algunos estudiantes de ambos tipos instituciones de educación superior a la educación escolar privada, ésta se hace desde una posición de exclusión de la misma, pues se resalta los buenos resultados que ella tiene en facilitar el acceso a las mejores universidades, pero no se esgrime una crítica o cuestionamiento sobre si es justo o no su existencia. Lo mismo pasa con las universidades privadas las cuales son valoradas como una segunda opción de acceso legítima que el sistema otorga ante lo malos resultados en PSU.

En cuanto a la dimensión participativa, podemos observar una cierta reticencia en la real representación y funcionalidad que ha significado el ejercicio de la participación estudiantil; los estudiantes pertenecientes a las universidades, aluden mayormente a los perjuicios académicos como la extensión del semestre hasta el verano, la pérdida de clases y la destrucción de implementos que no se compensarían con los escasos logros obtenidos a raíz de esta participación. Los estudiantes de CFT por su lado emiten sus reparos en cuanto a que observan los sucesos anteriormente descritos como los acontecimientos venideros si es que la participación estudiantil se llegase a consolidar, a raíz de esto es que se

privilegiaría el normal transcurso del periodo académico antes que la libre participación e injerencia del estudiantado la cual pudiese poner en riesgo aquella normalidad.

5.3 Segundo Núcleo Figurativo

En el segundo núcleo figurativo, la justicia en la educación superior lo podemos identificar con una igualdad de oportunidades liberal, en donde el discurso del mérito es fuertemente cuestionado por ser un elemento que fomenta la injusta competencia y la individualidad. El acceso y permanencia en la universidad se convertiría en un objetivo que alcanzan principalmente aquellos que han tenido la capacidad económica de costear una buena educación la cual a su vez es reflejo de la segregación social que el sistema ha impuesto. Asimismo se expresa una crítica hacia la existencia de la educación privada en todos sus niveles la cual se constituye como el punta pie inicial de la segregación educativa que luego se expresa en el nivel superior. La educación gratuita la ven como un derecho y un factor que incidiría en nivelar la cancha hacia los más desfavorecidos y le confieren al Estado un rol importante en sustentar financieramente y tutelar una educación de calidad.

En lo referente a la participación, aquí nos encontramos con un tipo de estudiante que la entiende como un elemento importante del desarrollo académico, pues es la activa participación y consideración de las posturas estudiantiles las que pueden contribuir a un mejor funcionamiento académico e institucional, desde aquí la injerencia en temáticas locales como la reestructuración de las mallas académicas, tanto las disputas a nivel nacional como la obtención de la educación gratuita, se constituyen como elementos relevantes en donde la participación estudiantil cumple un rol esencial. El movimiento estudiantil representa para ellos un espacio de identificación generacional que logró instalar en la agenda pública el tema de la educación como un problema país, por otro lado “el movimiento” simboliza también un punto de quiebre del miedo contenido en las generaciones anteriores que vivieron la Dictadura y que por tanto no lograron articularse en pos de cuestionar el modelo mercantil existente en la educación.

Por último nos encontramos con posiciones un poco más radicales y que por tanto, no se enmarcan necesariamente en un espíritu conservador ni liberal, pues entran a criticar la lógica del sistema económico y social en su totalidad, donde el sistema educativo actual sólo sería su reflejo el cual prioriza el desarrollo personal regido más por la competencia individual que por sobre la colaboración colectiva.

6. Síntesis y discusiones

Las dos posiciones ideológicas antes descritas se ven atravesadas de forma independiente a la institución de educación superior en la que los estudiantes se encuentran adscritos, la reflexividad y posicionamiento entorno a las tres dimensiones de justicia e igualdad indagadas se explicarían más por el entorno social y campo de estudio en el que están inmersos los sujetos entrevistados, de esta manera nos encontramos con estudiantes de CFT que ostentan posiciones sumamente críticas y reflexivas de acuerdo al rol que el Estado debe tener para con sus universidades, así como también observamos estudiantes universitarios que ven en el mero esfuerzo individual y la existencia del lucro en la educación superior como garantías de un sistema justo. Sin embargo el concepto de igualdad de oportunidades permea la opinión de gran parte los estudiantes entrevistados posicionándolo como un valor a alcanzar en pos de un sistema de educación ideal.

6.1 El acceso a las universidades estatales, la inequidad educativa y la individualidad del mérito

Las universidades estatales se posicionan en términos de acceso como instituciones elitistas pues a ella llegan los estudiantes que gracias a sus favorables condiciones socioeconómicas y por tanto educativas, han obtenido un buen puntaje en la PSU que les ha permitido elegirlos. Es decir, la universidad pública como institución, lejos de ofrecer mejores oportunidades a los estudiantes más desfavorecidos, discrimina en la práctica a favor de unos y en desmedro de otros (Sebastián y Scharager, 2007 citado en Gallardo y Reyes, 2010). Si bien es cierto, el acceso a la educación superior se ha abierto a segmentos de la población que en años anteriores se encontraban excluidos (Cabezas y Castillo, 2010) como

lo son estudiantes de nivel socioeconómico bajo, es en este mismo grupo en donde se concentra la mayor deserción universitaria, pues su éxito educativo depende necesariamente del tipo de formación recibida previamente a su ingreso a la universidad la que difiere según el establecimiento en el que estudiaron: municipales, técnicos, particular subvencionado o particular pagado, estos a su vez funcionan como contenedores de estudiantes según su condición socioeconómica que luego se transmitiría en parte en las instituciones de educación superior. Esta inequidad gran parte de los jóvenes entrevistados la tiene presente pues la han podido constatar en sus propias trayectorias educativas, la diferencia radica en cómo la interpretan y actúan de acuerdo a ella y es aquí en donde el discurso emerge fuertemente influenciado por el entorno cultural y social que junto a los medios de comunicación configuran dos formas distintas de interpretar la realidad. De esta manera, la ideología del mérito se impone por un lado como legitimador del orden social (Kreimer, 2000) y ya ha llegado a formar parte de la moral común, vista como la única lógica justa al estar interiorizado por los mismos actores.

Los estudiantes que asumen una visión que denominamos como igualdad de oportunidades conservadora, visualizan las inequidades educativas como adversidades que han logrado superar gracias al esfuerzo personal y aquella autoimagen la trasladan hacia una generalidad que legitima el orden y las condiciones existentes, esto conlleva a la invisibilización de las reales causas de deserción estudiantil y peor aún, origina un sentimiento de incapacidad y frustración por parte de los desertores que impacta a la vez a todo el entorno social más íntimo del estudiante que ve en la educación superior el único medio de ascenso y mejora de las condiciones de vida.

Es recién en el ingreso a la educación superior que los estudiantes constatan la disparidad educativa existente pues es aquí donde por primera vez se relacionan y compiten con otros jóvenes de distintos niveles socioeconómico y capital cultural. Para los estudiantes agrupados en la visión ideológica conservadora, la inequidad educativa la asumen desde la pasividad y buscan primordialmente la nivelación académica desde la inmediatez y con una óptica cortoplacista, para así lograr la adaptación. Por el contrario, los estudiantes que

identificamos desde una posición liberal igualitarista, se mantienen dentro del sistema pero lo cuestionan y se movilizan de manera colectiva en pos de disminuir las brechas en educación apoyando reformas que apuntan a la transformación del sistema.

En el proceso de adaptación académica pudimos visibilizar por parte de varios estudiantes como el rol que juega el docente es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. De esta forma, académicos altamente calificados en sus respectivas áreas de experticia profesional, no necesariamente cuentan con herramientas pedagógicas que aseguren un proceso de aprendizaje acorde a las referencias socioculturales de los distintos tipos de estudiantes que asisten a la educación superior.

6.2 Los ideales de un sistema de educación superior justo: generaciones, persistencias y cambios del modelo

El discurso de los participantes de la investigación respecto a imaginar y/o proponer un sistema de educación superior ideal se centra consensuadamente en la escasez de recursos con los que cuentan las instituciones de educación superior, pero resignifican distintamente el acceso y rol que debiera tener la universidad estatal como institución. De esta manera la educación gratuita, el libre acceso y un nuevo curriculum y relación entre estudiantes y docentes serían los elementos que resaltan por parte de los estudiantes agrupados en la perspectiva ideológica liberal igualitarista, quienes sin renunciar de facto al modelo impartido, plantean la crítica y en algunos casos se movilizan por reformularlo. Los estudiantes de la vereda contraria reconocen un déficit e imperfecciones del sistema universitario, pero estas se solucionan en gran parte con la inversión de más recursos y cambiando el sistema de acceso por uno que refleje más fielmente las habilidades de las personas para las carreras a las que se postulan

6.3 Las nuevas generaciones

A raíz de las últimas movilizaciones estudiantiles que entraron a cuestionar (mas no derribar) los principales pilares que sustentaban el modelo educativo como lo son el lucro y la selección, se planteó por parte de algunos autores la emergencia de una generación que

por haber nacido y vivido posterior a la dictadura militar era más liberal, desconfiada y desilusionada de las instituciones políticas y en la cual no se encontraba presente el miedo (Toro Maureira, 2008), estos tres factores configuraban una juventud la cual se ganó una cierta legitimidad como actor político con los hechos ocurridos en el año 2006 y 2011. Sin embargo en esta investigación podemos ver que el impacto de mantener el discurso reformador del sistema educativo hacia las generaciones venideras no ha sido el mismo en cuanto a modificar la representación del lucro y la selección en el sistema escolar, por el contrario, podemos observar que si bien la investigación no tiene un carácter estadístico, los entrevistados que sostienen un discurso conservador y legitimador del modelo existente son mayormente jóvenes de primeros años de universidad quienes no vivieron directamente el movimiento estudiantil y que por tanto no enarbolan el discurso crítico que si sostienen los jóvenes de años superiores que lo experimentaron. Desde aquí, la concepción de gratuidad, selección y participación se comprenden de forma diametralmente distinta de la connotación que le había dado el movimiento estudiantil de tal manera que hoy configuran ideas de justicia e igualdad de oportunidades que se acerca a la del discurso oficial que posiciona a la educación como medio democrático de ascenso social

El sociólogo Noruego Nils Christie dice que “la igualdad de oportunidades se trata de un arreglo perfectamente apropiado para transformar justicias estructurales en experiencias individuales de frustración o fracaso”. Esta aseveración no deja de ser cierta a la luz de los hechos que cifras internacionales demuestran respecto a la progresiva desigualdad reflejada en la sociedad chilena. La educación secundaria y superior son un buen ejemplo de lo anterior pues como se puede ver en esta investigación, gran parte de los estudiantes entrevistados ha asumido acríticamente el discurso de sus padres respecto a ver en la educación superior y los correspondientes costos que implica el acceso a ella, el medio por el cual pueden tener una posibilidad (a futuro) de “ascender” y acercarse a las condiciones que tienen las personas que asisten a colegios particulares más caros. De tal forma que la igualdad de oportunidades seguirá siendo un concepto falaz, y por el contrario, eficaz como instrumento ideológico de dominación, a menos que se iguallen realmente las condiciones

en el punto de partida que aseguren condiciones de vida digna que permitan al menos competir en igualdad de condiciones. En relación a esto, el carácter de estatal de las universidades es un apelativo que a esta altura queda sólo en lo simbólico, pues el financiamiento que éstas instituciones reciben por parte del Estado no representa más allá del 15% del presupuesto total en el mejor de los escenarios⁷, cifra bajísima comparada con cualquiera de los países de la OCDE alguno de los cuales aportan hasta el 90% de su presupuesto total. Esto conlleva a que son las familias las que deben costear los altos aranceles que a la vez representan los más altos de la OCDE. En un país en donde reina la desigualdad, pero que a la vez sostiene un discurso de igualdad de oportunidades amparado por la lógica meritocrática del ascenso social por medio de una educación segregadora, cara, deficiente, y que inevitablemente crea un ambiente de desesperanza que tensionará, (nadie sabe hasta qué punto) el descontento social, por lo que el Estado debe tomar protagonismo en una dimensión tan sensible como es la educación pues hoy ésta se constituye como un pilar que sustenta la injusticia y cuestiona la actual estructura en que se ha articulado lo público y lo privado en Chile. Desde aquí es que se hace imprescindible la reconstitución de una educación superior de calidad como un derecho y un servicio público de responsabilidad estatal, esta es una premisa que debe reinstalarse en pos de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria

7. Sugerencia para futuras investigaciones

La presente investigación se centró en las representaciones de justicia en estudiantes de universidades estatales y centros de formación técnica que si bien, no son necesariamente los más favorecidos socioeconómicamente, están lejos de representar a los que verdaderamente el modelo excluye, por lo que para una futura investigación sería interesante abordar a estudiantes que han desertado de la educación superior sea por motivos académicos o económicos así como también aquellos que postularon a alguna de las universidades tradicionales, pero ante los malos resultados y a la consecuente no obtención de becas, se “resignaron” a estudiar en alguna otra institución privada que se

⁷ Aporte máximo recibido por la Universidad de Chile por concepto de ranking y aportes fiscales directos (AFD) e indirectos (AFI)

adaptara a sus condiciones socioeconómicas. A la vez sería interesante hacer un estudio posterior una vez que estos estudiantes se hayan insertado en el mundo laboral de modo que se pueda comparar cómo las representaciones de justicia e igualdad persisten o cambian en relación al nuevo contexto socioeconómico que al sujeto le toca experimentar.

8. Bibliografía

Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, CIDPA, N°31, 109-127.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.

Atria, R. (2004). Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 96, Santiago

Baeza, Jorge (2006). Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de fronteras y análisis coyunturales». *Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud*, Año 2, N°3

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *CIDPA*, 13, 11 -24.

Balardini S. (2005). ¿Qué hay de nuevo viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación política juvenil. *Nueva Sociedad*, N°200, 96 - 107.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers an Social Representations*. Volumen N° 9. pp. 3.1 – 3.15. Peer reviewed Online Journal ISSN 1021-5573. Disponible en: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf

Bolívar, A. (2003). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, pp. 15-38. Disponible: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice20.htm>

Bolívar, A. (2005). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16, pp. 9-33.

Borón, A. A. (2000) Justicia sin capitalismo, capitalismo sin justicia. Una reflexión acerca de las teorías de John Rawls.

Boudon, R. (1983), La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales, Barcelona, Laia.

Bourdieu, P. y Passeron JC (1996): La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Fontamara, Barcelona.

Bourdieu, P. (2002). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo Veintiuno.

Bueno, J. (2000). Concepto de representaciones sociales y exclusión. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 23-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170271>

Briones Guillermo (2001), Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales, México, Trillas.

Brunet, I. & Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. *Última Década*, N° 38, 11-36. Valparaíso, Chile.

Brunner, José J (2005): Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Santiago: Universidad Diego Portales.

Cárdenas, C. (2011). (In)visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Última Década*, N°35, 11-31. Valparaíso, Chile

- Carvallo, V. (2014) Resignificación política en los jóvenes urbanos de organizaciones sociales de Santiago durante el año 2013 (tesis de pregrado). Universidad de Valparaíso, Chile.
- Casal, J. & Garcia M. (2006) Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) (Barcelona). Spain
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad En La Educación*, 32(1), 44–76.
- CEPAL (1992): *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, Santiago de Chile.
- Cohen, G. (1995), *Self-ownership, Freedom and Equality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Contreras, Daniel (2001): «Política social de juventud: ¿excluir o integrar a qué?». Última Década N°14. Viña del Mar: Ediciones CIDPA
- Dávila, L. y Ghiardo, S. (2005) *Trayectorias, Transiciones y condiciones juveniles en Chile: Debate Agrario*. Lima
- Donoso, S. (2005). Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. *Variables Asociadas*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1: 7-27.
- Duarte, C. (2005): «Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil». *Persona y Sociedad*, Vol. XIX, N°3. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: P.U.F.

Espinoza, O. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Ediciones UCINF Chile.

Farr, R. (1984). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. *psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires. México: Paidós, 1984.

Gajardo, I. L. (2006). *Desigualdad en el acceso superior en Chile*. Santiago.

García, C. J. (2006) *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions

Gargarella, R. (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*, colección Estado y Sociedad; Barcelona: Editorial Paidós.

Giroux, H. (1987). *La formación del profesorado y la ideología del control social*. *Revista de Educación*, 284, 53-76

Goicovic, I. (2000): «Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la historia de Chile». *Última Década* N°12. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

González, P. (2013). *La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para un debate*. En: García Huidobro, J. E. (ed.). *Políticas Educativas y Equidad*. Santiago de Chile: Fundación Ford, UNESCO UNICEF. 247-270.

Ghiardo, F. (2009): *Sobre la juventud: nociones y discusiones*. En *Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*. Río de Janeiro-Sao Paulo-Valparaíso: IBASE/POLIS/CIDPA.

Hein, K. & Cárdenas, A.(2009) *Perspectivas de juventud en el imaginario de la política pública*. *Última Década* N°30. Viña del Mar. Ediciones CIDPA

Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.

Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. Psicología social construccionista. Pp. 153-216. México: Universidad de Guadalajara.

Iglesis, Andrea (2005). Más derechos juveniles... Más seguridad, más integración, más democracia. Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud Año 1, N°1.

INJUV. (2009). Sexta encuesta nacional de juventud. Santiago- Chile.

Jodelet D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona-Buenos Aires. México: Paidós.

Jodelet, D. (1998) “El debate entre la teoría de las Representaciones Sociales y el Socioconstructivismo” entrevista realizada en la Universidad de la Habana. Cuba.

Jodelet, D. (2011). Dossier: la psicología social ante los problemas y desafíos de las sociedades contemporáneas Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *www.scielo.cl*. Obtenido 12, 2014, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006

Koljatic, M., M. Silva y R. Cofré (2010). “Achievement Versus Aptitude in College Admissions: A Cautionary Note Based on Evidence from Chile”. Trabajo presentado en la Decimotercera Conferencia organizada por la Agencia National para la Educación Superior de Suecia. Universidad de Umea, Suecia, junio 15-17.

Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *CIDPA*, 18, 27-42.

Krause, M. y Prado (2004) “Representaciones sociales del consumo de drogas en jóvenes” *Revista Psykhe* Vol. 10 N°1.

Kremerman, M. (2005) Crisis en el Sistema de Educación Superior en Chile: Análisis y Propuestas. Registro de Problemas Públicos N°17, Publicaciones Terram. (http://www.terram.cl/nuevo/images/storiesrpp17_educacion.pdf)

Kremerman, M. (2007) *Repensar la Educación Superior: Un Nuevo Sistema de Acreditación Socioeconómica*. Análisis de Políticas Públicas N°31, Publicaciones Terram.

Kymlicka, W. (1995) "Multicultural Citizenship, a liberal theory of Minority Rights, Oxford University Press. Hay una traducción al español de Carmen Castells Auleda: *Ciudadanía multicultural, una teoría liberal de los derechos de la minorías*, Barcelona, Paidós, 1996.

Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales - Universidad de Chile, N° 26, Mayo de 2012, pp. 17-33. <http://www.revistamad.uchile.cl/>. Obtenido 06, 2015, de <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewFile/18894/20014>

Lasnibat. M. (2011) "La estructuración de la educación preescolar. Texto recuperado desde cybertesis http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-lasnibat_m/pdfAmont/cs-lasnibat_m.pdf. Santiago.

Lozano, M. (2003) "Nociones de Juventud". Revista Última Década N° 18, CIDPA Viña del Mar.

Lechner N. (1994). La (problemática) invocación de la sociedad civil. *FLACSO*, 131 -144.

Lechner N. (1996). La política ya no es lo que fue. *Nueva Sociedad*.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago. Chile: Ediciones LOM.

Lennon del Villar, O. (2003). *Sicología intercultural, equidad y currículum pertinente*. Docencia, 21. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164109.pdf>

León, A. y Martínez, J. (2001): «La estratificación social chilena hacia fines del siglo xx». En www.cepal.cl

Mannheim, K. (1993) : «El problema de las generaciones». *reis* N°62. Madrid: cis.

Marková, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38:4 0021–8308. Pp. 480-48. Artículo disponible en: <www.dialogicidad.cl/papers/Dialogicality.pdf>

Martín Criado, E. (1998). De la reproducción al campo escolar. En: L. Enrique Alonso, E. Martín Criado y J.L. Moreno (eds.). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.

Mayol, A., Araya, J., Azocar R. C., Azócar, O. C. (2011a) "Siete Fenómenos sobre Educación y Desigualdad en Chile". Documento de trabajo Centro de Investigación en Estructura Social, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.ciesmilenio.cl/wp-content/uploads/2011/03/DESIGUALDAD-Y-EDUCACION-INFORME-CIES-U-DE-CHILE.pdf>

Mayol, A. y Azocar, C. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso "Chile 2011". *www.scielo.cl*. Obtenido Diciembre, 2014 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300008&script=sci_arttext

Meller, P. (2010) "Carreras Universitarias: rentabilidad, selectividad y discriminación"; Uqbar Ediciones y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIADE), Universidad de Chile, Santiago.

MIDEPLAN (2006): «Resultados CASEN educación». En www.mideplan.cl.

Mora, Martín. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici* Athenea Digital num. 2. Guadalajara- México.

Nozick, R. (1998). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Basil Blackwell, 1980].

O.C.D.E y Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (2009) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación La Educación Superior en Chile*, Paris.

OCDE (2010), *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*, OECD Santiago. Chile

OPECH. (2010) Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad grupo de investigación CESCC. Santiago. Chile

PNUD. (2002). Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. PNUD.

PNUD (2006): «Expansión de la educación superior en Chile: hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad». En www.desarrollohumano.cl.

Rawls, J. (1997) Teoría de la justicia, traducción de María Dolores González, México: Fondo de Cultura Económica.

Reimers, F. (2002): «Oportunidades y políticas educacionales en latinoamérica». En www.plataforma.uchile.cl.

Reyes, Agustín. (2008) El socialismo normativo de G.A. Cohen: justicia como igualdad y comunidad. Programa de Doctorado Ética y Democracia Universidad de Valencia.

Rivas, Ricardo (2009) “Logro educacional en jóvenes y clase social de origen: El caso del Gran Concepción” En Revista Última Década N° 28, Julio 2008, Valparaíso.

Rodríguez, Salazar T. (2009). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Relaciones N° 93. Vol. 24, pp. 51-80. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> [Consulta: 13 de Noviembre de 2009]

Roemer, J.E. (2000). Igualdad de oportunidades. En: J.M. Maravall (Ed.), Dimensiones de la desigualdad (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I) (pp. 15-32). Madrid: Argenteria-Visor. Una versión similar (“Variantes de la igualdad de oportunidades”) en: *Fractal*, 16,pp. 151-157. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.htm>

Rojas Fabris, M. (2015). La persistencia de la inequidad escolar en Chile: una panorámica de las creencias de diversos actores educativos. *Docencia*, N° 25, 34-43.

Salamanca, A. B. Martín & Crespo, C. (2007) “El diseño de la investigación cualitativa” Departamento de Investigación FUDEN N° 26

Sandoval, J. M. (2010). Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Última década*, 11-36.

Sanchez, V. (2011). La equidad-igualdad en las políticas sociales latinoamericanas Las propuestas de Consejos Asesores Presidenciales chilenos (2006-2008). <http://www.desigualdades.net/>. Obtenido 09, 2014, de http://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/31_WP_Sanchez_Online.pdf

Sen, A. (1995). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].

Sepulveda, L. (2013). Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. *Última Década*, 21, 11-39. Valparaíso, Chile.

Solimano, Andrés. (1996) diversas teorías de la justicia distributiva y la desigualdad social. perspectivas liberal, socialista y libertaria. en: andrés solimano (editor). *desigualdad social. valores, crecimiento y el estado*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Tavella, A. M.(2002) Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes. Rosario, Cuadernillos UCEL.

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/>. Obtenido 04, 2014, de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf

Torche, Florencia y Wormald, Guillermo (2004): *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 98, Santiago.

Toro Maureira, Sergio (2008): «De lo político a lo cotidiano: jóvenes y generaciones políticas en Chile». *Revista de Ciencia Política*, Vol. 28, N°3. Santiago.

Urcola, A. (2003) Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud *Invenio*, vol. 6, núm. 11, noviembre, , Universidad del Centro Educativo Latinoamericano Argentina pp. 41-50

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Parijs, P. (1994) Más allá de la solidaridad. Los fundamentos éticos del estado de bienestar y su superación, en Rubén Lo Vuolo (comp.), *Contra la exclusión: la propuesta del ingreso ciudadano*, Buenos Aires: CIEPP/Miño y Dávila Editores.

Vergara, C. (2012) *Integración social a través de procesos educativos no formales en un barrio vulnerable: El caso del Taller de Acción Comunitaria del Cerro Cordillera de Valparaíso* (Tesis de Pregrado) Universidad de Valparaíso, Chile.

Zarzuri, R. (2010). Tensiones y desafíos en la participación política juvenil en Chile. *Utopía y praxis latinoamericana*, N°50, 103-115.

9. ANEXOS

MATRIZ ANÁLISIS

Tabla: Acceso y selección en las IES

Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría	Códigos
Describir y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad de estudiantes de universidades estatales y centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso respecto a la selección y acceso en la educación superior	Mecanismos de Acceso y selección	Opinión sobre justicia en los mecanismos tradicionales y alternativos de Acceso y selección	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación enseñanza media • Apoyo familiar • Elección carrera • Elección IES • PSU • NEM • Institución Pública y Privada • Propedéuticos • Acceso de sus pares • Movilidad social • Mérito • Desigualdad oportunidades

Tabla: Democracia y Participación en las IES

Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría	Código
Conocer y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad de estudiantes de universidades estatales y centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso respecto a la democracia en la educación	Opinión sobre la democracia y participación en las IES	Participación política estudiantil Democracia en las IES	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del movimiento estudiantil • Demandas estudiantiles • Experiencia personal participativa • Voz y voto en las decisiones institucionales • Ocupación de los espacios públicos • Protesta social • Articulación con otros actores sociales • Apoyo ciudadano • Falta de discusión

superior			<ul style="list-style-type: none"> • Educación cívica • Organizaciones políticas • Tiempo libre • Generación • Partidos políticos • Redes sociales • Izquierda/derecha • Triestamentalidad
----------	--	--	--

Tabla: Financiamiento en las IES

Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría	Código
Conocer y comparar las representaciones sociales de justicia e igualdad de estudiantes de universidades estatales y centros de formación técnica de la provincia de Valparaíso respecto al financiamiento de la educación superior	Formas de financiamiento en las IES	Opinión sobre el financiamiento de las IES	<ul style="list-style-type: none"> • Aranceles y Matriculas • Educación Gratuita • Arancel diferenciado • CAE • Responsabilidad del Estado • Formas de Recaudación • Estudio/trabajo

Pauta entrevista

1. ¿Hoy qué significa para ti estar estudiando/haber estudiado?
2. ¿Cómo viviste el proceso PSU en relación a tu familia?
3. ¿Cómo calificarías, en términos de justo/injusto, el hecho de que los estudiantes ingresen a la Universidad en función del puntaje PSU?
4. ¿Crees que todos los que ingresan a la educación superior tienen las mismas oportunidades que tu tuviste?

5. ¿Conoces los sistemas de admisión alternativos a la PSU como los propedeúticos y BEA? ¿Qué opinas de ellos?
6. ¿Qué opinión tienes sobre el peso de las notas del colegio en la ponderación de puntaje para ingresar a la universidad?
7. Crees que es justo o injusto que algunos de tus compañeros de básica/media no hayan ingresado a la universidad? ¿Por qué?
8. ¿Es justo que los estudiantes que les va mal estudien en universidades de menos calidad?
9. ¿Qué opinas de las otras Instituciones de Educación Superior?
10. ¿Por qué elegiste ésta?
11. Como sería un sistema de acceso y selección justo para ti?
12. ¿Cómo financias el estar estudiando en la Universidad/CFT?
13. ¿Qué opinas respecto a los actuales costos de las carreras?
14. ¿Qué opinas sobre la educación gratuita? ¿Por qué?
15. ¿Qué opinión te merece el actual sistema de becas?
16. ¿Qué opinión tienes respecto al Crédito con Aval del Estado para financiar las carreras?
17. Si el Estado asume el costo de las carreras, de donde crees que éste debería sacar el dinero? (Impuestos, Reforma tributaria, Royalty etc)
18. ¿Cómo sería un sistema de financiamiento justo para ti?
19. ¿Qué opinas sobre la participación de los jóvenes en política?
20. ¿Qué opinas respecto a la participación estudiantil en tu institución?
21. ¿Qué opinión tienes respecto a los Centros de estudiantes de tu institución?
22. ¿Crees que los Centros de Estudiantes deben tener más injerencia en las decisiones de las carreras?
23. ¿De qué forma debería darse esa participación, con voz y/o voto?
24. ¿Crees que tu generación es más o menos participativa que las anteriores?
25. ¿Cómo sería para ti un sistema de participación justa en tu institución?