



Universidad de Chile

Facultad de ciencias sociales

Departamento de Sociología

Carrera Sociología

Sentidos y significados de la crisis de la educación superior en Chile

Análisis de estrategias de jóvenes autoexcluidos del sistema de educación superior en crisis.

Memoria presentada por **Juan Gabriel Carrasco Bastías** en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile para optar al título de Sociólogo

Santiago, 1 de Julio de 2019

Profesora Guía: Andrea Greibe

Agradecimientos

Quiero agradecer al Núcleo Milenio de Modelos de Crisis que me permitió realizar mi memoria de título basada en las investigaciones sobre crisis en educación realizadas por su equipo. Me gustaría agradecer también a Andrea Greibe, que junto con Gabriela Azócar orientaron mis reflexiones de manera excepcional para resolver los desafíos que trajo consigo realizar este trabajo. Agradezco también a las y los jóvenes que decidieron participar en esta investigación, por compartir sus experiencias educativas con nosotros. Finalmente, agradezco a mis padres, María y Raúl, quienes me apoyaron incondicionalmente en todo este proceso, sin ellos no hubiera sido posible. A Paula, por su compañía, consejos y amor. Y a mis amigos y amigas, que de alguna u otra forma aportaron al desarrollo de este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento.

Resumen del proyecto

La presente investigación tuvo por objetivo dar cuenta de los sentidos y significados que tienen sobre la crisis en la educación, los y las jóvenes autoexcluidos del sistema de educación superior en Chile. Crisis se entiende y estudia a partir de dos dimensiones; una dimensión operacional de la crisis, centrada en el análisis estructural de la crisis de la educación superior; y una dimensión experiencial centrada en como la crisis se vive desde la posición de la autoexclusión. Los jóvenes autoexcluidos como sujetos de estudio se justifican como la relación que existe entre la crítica como discurso que evidencia una crisis y la crisis objetiva que no es posible de observar, se vuelve más consistente en sujetos que se someten a la decisión de autoexcluirse del sistema. La principal hipótesis de este estudio es que los jóvenes autoexcluidos tienen una visión negativa de la educación en base a experiencias personales y del entorno cercano que demuestran para ellos que la educación no cumplirá con sus expectativas laborales o posibles proyectos de vida, en definitiva, que la educación ha perdido su utilidad. Para estudiar este fenómeno se analizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas realizadas a jóvenes, hombres y mujeres de estratos socioeconómicos medio, medio-bajo y bajo, que decidieron no entrar a la universidad o que desertaron de sus carreras por decisión propia. Las entrevistas se analizaron con la técnica de análisis de contenido cualitativo en base a las dimensiones presentadas. El desarrollo está presentado en cinco capítulos; (1) antecedentes sobre políticas educacionales en Chile, (2) marco teórico sobre el estudio de las crisis sociales (3) marco metodológico y operacionalización de conceptos centrales, (4) análisis de los principales resultados y (5) conclusiones, aportes y nuevas preguntas.

Palabras claves: Crisis – Educación – Autoexclusión – Jóvenes autoexcluidos – Análisis de contenido cualitativo

Índice

RESUMEN DEL PROYECTO	2
ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE	4
LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	4
POLÍTICAS Y REFORMAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE 1980-2016.....	6
MARCO INTERPRETATIVO	16
ESTUDIO DE LA CRISIS COMO CONCEPTO	16
LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN EL ESTUDIO DE LA CRISIS.....	21
MARCO METODOLÓGICO	25
TIPO DE ESTUDIO.....	25
DIMENSIONES DE ANÁLISIS	27
OPERACIONALIZACIÓN.....	28
PLAN DE ANÁLISIS.....	29
RESULTADOS	30
LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA EXPERIENCIA DE LOS Y LAS JÓVENES AUTOEXCLUIDOS	30
POSIBILIDADES DE SUPERACIÓN DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA AUTOEXCLUSIÓN.	40
CONCLUSIÓN	49
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXO	57

Antecedentes de la educación en Chile

La crisis de la educación superior

Las crisis son una característica de la sociedad moderna, propia del aumento de complejidad provocado por el incremento de patrones repetitivos de comunicación (entre sistemas, grupos, individuos). Estas surgen cuando se produce una repetición de rendimientos que en algún punto fueron exitosos pero que ya no presentan los mismos resultados, afectando con ello la forma de operar de los sistemas y directamente a las personas (Mascareño et al, 2016). Esta definición implica que las crisis no tienen solo consecuencias negativas, sino que reflejan una necesidad de adaptación de los sistemas a los cambios en su entorno, para así abrir posibilidades de mejora en los rendimientos de los mismos sistemas. Uno de los principales actores encargados de asumir el desafío de intervenir las crisis es el Estado, esto porque ahí se encuentra la representación de los intereses, necesidades y demandas colectivas. Por esto, como observador de segundo orden de los problemas sociales, tiene la capacidad de identificar cómo la crisis afecta a las personas; y como observador de primer orden tiene las facultades y herramientas para intervenir en los espacios donde se evidencian estos problemas, lo que es propio del carácter omnicompreensivo que puede llegar a tener de la sociedad como sistema social (Luhmann, 2009; Azócar, 2017). A pesar de lo señalado, la tradición, burocracia y arraigo de prácticas administrativas pueden restringir la posibilidad de cambio que permitan superar de mejor manera las crisis sociales, limitando el efecto de las transformaciones, ya sea no diagnosticando el real origen de la crisis o a través de soluciones que resultan deficientes (Azócar, 2017).

Hablar de crisis en educación superior en Chile y Latinoamérica, por lo general implica identificar los 4 hitos relevantes que en las últimas décadas han marcado tendencia en el desarrollo de esta esfera social. Estas tendencias han sido descritas y definidas por la UNESCO y otros especialistas como: a) la expansión cuantitativa del número de estudiantes matriculados en la educación superior, b) el aumento de la oferta privada asociado al aumento en la matrícula en instituciones con este tipo de financiamiento, c) la restricción del gasto público durante la década de 1980, y d) la escasa inversión pública en la misma década (Brovetto, 1999; UNESCO, 1998). En Chile, a partir de 1990 existe una

preocupación por estos 4 hitos, lo que se ha reflejado en la búsqueda por expandir la matrícula en todos los niveles educacionales y aumentar el gasto público en educación, pero a la vez manteniendo la educación pública pagada y potenciando el sector privado de educación superior. A pesar de estos esfuerzos no es posible decir que la educación haya dejado de estar en crisis, lo que se evidencia por el surgimiento de los movimientos estudiantiles recientes en el año 2006 y 2011. Esto ocurre porque no existe un diagnóstico acabado del origen de la crisis educacional, evidenciado en que estos informes no plantean una definición acabada del concepto de crisis, lo que resulta en un entendimiento equivocado; donde la superación de esta se centra en el aumento en el gasto público en educación, el crecimiento desmedido de la matrícula y el aumento de egresados en educación superior privada, los cuales son los indicadores usados para medir el avance en la educación superior. Sin embargo, el perseguir estos indicadores ha generado una crítica generalizada a la educación superior originada en los problemas de calidad y endeudamiento de las familias de estudiantes, lo que indica que sus formas de operar ya no cumplen con el rendimiento esperado por quienes entran al sistema educacional.

El análisis de la crisis en la educación parte por determinar como esta se ha adaptado a las diversas políticas y reformas que se han llevado a cabo en lo que se denomina *dimensión operacional de la crisis*, esto quiere decir, dar cuenta de las acciones u operaciones que en algún punto fueron exitosas pero que en su reiteración ya no logran los resultados esperados (Azócar, 2017). Para esto se hace un recorrido histórico por las políticas educacionales y reformas que se han implementado en este periodo y así entender las características de la actual crisis de la educación superior. Sin embargo, el análisis de las consecuencias de la crisis de la educación a nivel sistémico -a través del cambio en las políticas públicas- queda cojo en dar cuenta de los problemas y mal funcionamiento del sistema de educación superior. Es necesario trasladar la manifestación objetiva de la crisis al nivel de la experiencia de los grupos que sufren sus efectos, ya que es a través de las necesidades, demandas e insatisfacciones de las personas que se revela el mal funcionamiento de los sistemas (Cordero et al, 2016). Finalmente, es en la inclusión de esta dimensión experiencial donde está el desafío para describir la crisis de educación superior en Chile.

Políticas y reformas a la educación superior en Chile 1980-2016

En la década de 1980, bajo el régimen de la dictadura militar se realizó en Chile una reforma radical en el sistema de educación superior, cuyo principal objetivo era responder a la demanda de ingreso a este sistema. El problema de la baja matrícula, sin embargo, ya había sido diagnosticado en la década de 1960, constituyendo uno de los propósitos de la reforma de 1965, la cual significó un aumento de la matrícula de 32.995 en 1964 a 145.663 en 1974 (BCN, 2011). A pesar de esto, la matrícula global de las universidades había disminuido por el cierre de carreras, la expulsión de estudiantes y docentes, y por la caída de vacantes ofrecidas, resultado de la intervención militar en las universidades iniciada en 1973 (Bernasconi y Rojas, 2003). De esta forma, buscando el mismo objetivo, mientras la reforma de 1965 significó un aumento del aporte fiscal por alumno de \$181 en 1962 a \$290 en 1974¹ y un aumento en el gasto público en educación -en porcentaje del PIB, de 0,72% en 1960 a 2,02% en 1974- la reforma de 1980 trajo consigo procesos de privatización que buscaban disminuir el gasto público en educación superior, lo que entre 1982 y 1990 significó una disminución de un 23% del gasto fiscal por estudiante. En esta reforma se diseñó y puso en práctica un plan integral de cambio en la educación superior basado en principios neoliberales asociados al programa económico-social del régimen militar (Salazar, 2013). Esto significó que desde el Estado se formularon nuevas políticas universitarias sin que estas emergieran de las mismas universidades, como había sido hasta antes del golpe (Garretón, 1985).

La reforma de 1981 fue desarrollada durante 4 años y significó la reestructuración de las universidades públicas y la posibilidad de que nuevas universidades privadas fueran creadas mediante un mecanismo administrativo que requería el cumplimiento de requisitos mínimos de calidad (Salazar, 2013). Este proceso se enmarcó en una reforma educacional a escala nacional que consistió en ajustar el funcionamiento de la educación a las lógicas de mercado (Vanni, 2015). Cuatro mecanismos definen esta reforma: (1) la diversificación, que significó la creación de institutos profesionales y centros de formación técnica dejando un sistema de tres niveles basado en la jerarquía de grados y duración de estudios (CCNM, 2004), (2) una nueva legislación que facilitó la creación de instituciones privadas con poca

¹ Expresado en pesos chilenos de 1986

o ninguna regulación, bajo la cual en la década de 1980 se crearon 40 universidades privadas, 78 institutos profesionales y 161 centros privados para educación técnica, (3) la descentralización de dos de las universidades públicas más antiguas del país, y finalmente (4) el cambio radical en los mecanismos de financiamiento en base a subsidios directos a universidades tradicionales e indirectos a través de competencia en la calidad de los estudiantes postulantes a instituciones públicas y privadas, junto con esto, el sistema de préstamos a estudiantes y fondos de investigación competitivos (CCNM, 2004). Esta privatización del sistema educacional tenía por objetivo instaurar un régimen de autofinanciamiento en que los centros de educación superior, incluidas las universidades, no dependieran de un aporte estatal, lo que se vio reflejado en la reducción radical del gasto público en la década de 1980. Con ello se incrementó la participación de las familias en el costo de los aranceles y matrículas de los estudiantes, y al mismo tiempo las universidades pertenecientes al Consejo de rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) que antes de 1980 eran financiadas por el Estado, se vieron en la necesidad de buscar otras estrategias para generar recursos propios tales como: consultorías, prestaciones de servicios, incremento de aranceles, endeudamiento con la banca privada (González y Espinoza, 2011), lo que terminó por afectar el tiempo destinado a actividades académicas de investigación y desarrollo.

Con esta reforma, al privatizar las instituciones de educación superior, se instaló un sistema educacional con una fuerte orientación de mercado. La creación de universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales, fue la forma en la que el régimen de la dictadura militar respondió a la demanda de educación post secundaria. Esto se vio reflejado en el aumento en la matrícula de los estudiantes de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales la que pasó de 39.702 estudiantes para la primera y 16.975 estudiantes para la segunda en 1983 a 77.774 y 40.006 estudiantes en 1990 respectivamente. En las universidades el aumento fue menor pasando de 110.133 estudiantes en 1983 a 131.702 en 1990 (MINEDUC, 2016). Este aumento además significó el inicio de un cambio en el tipo de universidad que se instaura ya que “muchas de las nuevas universidades, especialmente las de más reciente creación, ponen en marcha modelos de gestión orientados a la explotación comercial de la educación profesional universitaria” (Salazar, 2013, pág. 16). Esto se desarrolla, sin embargo, con posterioridad al

ingreso de corporaciones privadas de gran escala. Con ello se instala un modelo con orientación comercial, con énfasis en la noción de emprendimiento. Las nuevas universidades privadas aumentaron su matrícula rápidamente pasando de 19.509 matriculados en 1990 a 101.386 en 1999, lo que significó un aumento de un 375,8%. En el mismo periodo las universidades pertenecientes al CRUCH aumentaron su matrícula en un 84.1% (SIES, 2010).

Las políticas implementadas durante el régimen militar lograron hasta cierto punto solucionar el problema de la cobertura de la educación superior aumentando la matrícula en la educación superior privada generando, sin embargo, nuevos problemas en esta materia. En primer lugar, al endeudamiento al que se deben someter los estudiantes para poder estudiar en estas nuevas instituciones de educación superior, en segundo, el discurso de la calidad de la educación que surge de la privatización de las instituciones educacionales. Esto ocurre porque se promueve la idea de una igualdad entre buena educación y educación que es pagada, producto de un sistema basado en la competencia y no en la regulación de una buena educación (Cavieres Fernández, 2014).

A partir de 1990 la legislación en materia de educación no sufre grandes cambios. Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual tenía como objetivos fijar los requisitos mínimos que se debían cumplir en los niveles de enseñanza básica y media, además de regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales (Ley N° 18525, 1990) se ratifican los decretos promulgados en los años 1980 y 1981 (González y Espinoza, 2011). Por otro lado, en el ámbito político se bloquean los posibles cambios que el régimen jurídico de la educación superior puede realizar, ya que se vuelve necesario el consenso de las fuerzas políticas en el parlamento para realizar transformaciones sustanciales en sus reglamentos, lo que significa que se requiere del apoyo total de la oposición para generar cambios reales en el sistema educacional (Salazar, 2013). Siguiendo con lo impuesto en la década anterior, esta manera de pensar la educación superior buscaba una masificación en el ingreso al sistema, principalmente a través del acceso a las instituciones privadas. Esto se ve reflejado en que entre 1990 y el año 2000 la matrícula total se expandió de 245.561 a 435.884 estudiantes de pregrado y en que, en el mismo periodo, la matrícula de las

universidades privadas pasó de 19.509 a 101.386 estudiantes. Junto con lo anterior, la matrícula total de las universidades del Consejo de Rectores creció de 108.272 a 201.262 estudiantes (SIES, 2010). Esta masificación viene acompañada de un aumento sostenido en el gasto público en educación, a través del aporte fiscal directo a las universidades públicas, el cual se triplica en el periodo 1990-2008 y logra equipararse con el nivel de gasto que se tenía el año 1980 antes de la reforma (González y Espinoza, 2011).

El año 2006, producto de la segregación que en los colegios había provocado las últimas reformas educacionales, estudiantes secundarios iniciaron una movilización que sirvió como antecedente para las movilizaciones de los estudiantes universitarios el año 2011. Las movilizaciones del año 2006 surgen a partir del rechazo al alza del precio de la inscripción en la Prueba de Selección Universitaria, la rebaja del transporte público, y otros problemas que responden a las condiciones inmediatas de los estudiantes, pero rápida y novedosamente avanza a demandas que apuntan a pilares fundamentales del orden político y social heredado (Ruiz Enzina, 2013) rechazando el marco jurídico que en ese momento regía el ámbito educativo básico y secundario, la LOCE. Estas movilizaciones se centraron en el papel que tuvo esta ley en la alta segmentación del sistema educacional. Sin embargo, a pesar del apoyo social que acompañó la movilización, el conflicto se diluye en la modificación de la LOCE por la Ley general de educación (LGE), la cual en lo fundamental no cambió las dinámicas implementadas por esta primera ley (Rifo, 2013). Hasta este punto la privatización y la masificación de estas nuevas universidades crea un escenario en que la educación deja de responder a las demandas de la ciudadanía, provocando endeudamiento y diferenciación, que empiezan a intensificarse entrando en la segunda década del siglo XXI. En términos de crisis se puede ver la incubación de una situación crítica donde la “revolución pingüina” sirvió como una primera válvula de escape que rápidamente pasó a cuestionar la estructura de un sistema que hasta el momento seguía viéndose como natural en la sociedad.

En mayo de 2011 en medio del cuestionamiento al gobierno de Sebastián Piñera y un desconecto social generalizado, se produce un movimiento de protesta, protagonizado por estudiantes universitarios, y apoyado por el Colegio de Profesores. Durante cuatro meses se mantienen tomadas o paralizadas alrededor de 200 escuelas y 27 universidades, logrando el

apoyo, no solo de académicos y estudiantes de diversos estratos, sino también el de las familias y de la ciudadanía en general (González y Espinoza, 2011). La consigna de estas movilizaciones es la exigencia de una educación gratuita y de calidad, que se traduce, por un lado, en una demanda por el aumento del gasto fiscal en educación para resolver los problemas de las universidades públicas que se han deteriorado desde la reforma de 1980. La aspiración es alcanzar niveles de gasto como los demás países de la OCDE; y por otro la gratuidad se plantea como una solución para las personas que no cuentan con recursos para financiar su educación superior (González y Espinoza, 2011). Hasta ese momento las formas de financiamiento eran: el fondo solidario de crédito universitario, crédito con aval del Estado y el Crédito Corfo, de cuales los dos últimos implican adquirir deudas para los estudiantes que pueden llegar a durar décadas luego del egreso. Así el movimiento estudiantil se mantuvo vigente durante varios años afinando propuestas y demandas enfocadas en acabar con el modelo de mercado que surgió de la reforma educacional de 1980. En este punto la crisis está en pleno proceso de propagación, esto quiere decir que ya no sólo tiene consecuencias negativas sobre la vida de las personas en términos de inclusión social en el sistema de educación, sino que este malestar expresado en términos de protesta se sigue expandiendo hasta convertirse en un tema de discusión pública que obliga a generar cambios desde el agente Estatal.

Los efectos del movimiento tuvieron respuesta durante el gobierno de Michelle Bachelet en el año 2016 donde se inició un nuevo proceso de reforma de la educación superior que se plantea como una respuesta a las demandas estudiantiles de gratuidad y calidad en la educación superior. Este proyecto de reforma persiguió la regulación de la oferta y calidad de la educación superior a través de medidas tales como, el aumento del financiamiento de instituciones privadas por medio de la gratuidad y los aportes para investigación y creación artística (Consortio de Universidades del Estado de Chile, 2016). Los principios de esta reforma plantean que la calidad de la educación no debería estar mediada por el costo que tiene, sino que estar enfocada en la investigación y desarrollo del conocimiento por parte de los cuerpos académicos de las universidades. Este nuevo sistema se sustenta en otorgar gratuidad progresiva a instituciones estatales y privadas sin fines de lucro, las cuales pueden adscribir a la política de gratuidad. Con respecto a las formas de financiamiento anteriores, se deroga el Aporte Fiscal Indirecto y existe un paulatino

traspaso del Aporte Fiscal Directo a fondos para investigación para las instituciones adscritas a la gratuidad. Esto último, sin embargo, resulta en el debilitamiento de las universidades estatales debido a que el Aporte Fiscal Directo es el único financiamiento basal estructural que este tipo de universidades tenían. Esto significa que el aporte de recursos más sustancial para estas instituciones está condicionado, lo que limita las posibilidades de desarrollo y gestión por parte del Estado (Consortio de Universidades del Estado de Chile, 2016).

Por otro lado se propuso un nuevo sistema integrado de financiamiento de la educación superior en el que se provee un pago completo de la escolaridad (condicionada al mérito) del 60% más pobre de la población (Bellei et al, 2014), de esto, la ley corta de gratuidad aprobada en diciembre de 2015 permitió que el 50% de las familias de menores ingresos de la población tuvieran acceso a la gratuidad como beneficio, lo cual correspondió el año 2016 a 45.808 estudiantes de primer año de educación superior y 79.584 estudiantes que ya cursaban una carrera ese año (MINEDUC, 2016). Aun así, el gobierno señaló su esperanza para que esta cifra aumente de manera constante para el año 2017 y lograr el prometido 60% de gratuidad para las familias con recursos económicos más bajos, lo cual se logró el año 2018 y muestra que el objetivo final de la gratuidad es aumentar el acceso y cobertura a la educación. Ahora en el año 2019 se mantiene el porcentaje de 60% de gratuidad para las familias de menores ingresos que opten por matricularse en una institución adscrita a la gratuidad.

La reforma busca dar gratuidad a los sectores socioeconómicos más bajos, interpretando el problema de la educación como uno de cobertura y acceso, pero continuando con la lógica de mercado en la educación a la hora de proponer y aplicar posibles soluciones. Esto último se puede ver en la mantención del Crédito con Aval del Estado (CAE) y del Fondo Solidario, para los estudiantes sin acceso a gratuidad y, como se revisó antes, en el debilitamiento de las instituciones estatales. Lo anterior responde a una masificación sin orientación u objetivo para la educación que, junto con una privatización desregulada, genera un discurso de calidad de la educación que a su vez justifica esta excesiva privatización. En otras palabras, que una educación pagada se corresponde a una mayor calidad, de esta forma promoviendo la segregación en los distintos niveles

educativos (Cavieres Fernández, 2014). Se trata de medidas de financiamiento deficientes, basadas en la competencia, lo que finalmente termina en evitar que las universidades centren sus esfuerzos en mejorar la calidad de sus carreras. Disconforme con lo propuesto por el gobierno, el movimiento estudiantil continúa exigiendo que la educación sea considerada un derecho universal para todas las personas y se han buscado formas distintas de poner el tema en discusión a la vez que integrar nuevos temas en la agenda (Paschold, 2017; Quevedo, 2017; Fuentes, 2017).

Tanto el aumento de matrícula como la búsqueda por la mejora en el acceso a la educación dan cuenta de acciones repetitivas que ya no son exitosas para responder a la demanda por educación de calidad que necesitan las personas, lo que es muestra de una etapa de *incubación de la crisis* que se gestó durante años de reformas que apuntaban al mismo problema. La emergencia de movimientos sociales/estudiantiles por otro lado da cuenta del malestar *provocado por la crisis*, el cual se comunica a través de discursos en los que se evidencian distintas atribuciones causales a este problema y se explicitan conflictos y contradicciones propios de la etapa de *propagación de la crisis*. El endeudamiento, la baja en la calidad, la privatización, no son la crisis en la educación superior, sino sus efectos. En tal sentido es que la crisis es un punto ciego latente que no es posible observar directamente sino a través de la experiencia de quienes sufren estos efectos (Ramos Torre, 2016).

A partir de lo anterior, la idea de crítica cobra importancia en su relación con el desarrollo de la crisis. Esto porque es el malestar provocado por las situaciones objetivas de disrupción en la vida de los individuos, que estos comienzan la práctica de la crítica, vale decir, la formulación comunicativa de la experiencia de crisis, donde esta actúa como observador de segundo orden en el diagnóstico y describe los mecanismos abstractos de la crisis (Cordero, 2014). Para el estudio de la crisis desde esta perspectiva es fundamental entender cómo se da la dinámica de la crítica en el proceso de la crisis. En el caso de la crisis en la educación superior, esto ocurre porque ésta tiene un efecto sobre las posibilidades de inclusión/exclusión de las personas, entendiendo esto como las formas y condiciones en las que ellas participan o no del sistema de educación superior. A partir de esto, la crítica de los distintos grupos, en particular los estudiantes, se da a través de las

protestas estudiantiles, las cuales al insertarse en la opinión pública han logrado propagar el malestar provocado dando cuenta de la situación problemática en la que se encuentra la educación.

Sin embargo, las protestas no son la única forma de expresión de esta crítica, ya que los individuos pueden desarrollar sus propias estrategias de inclusión/exclusión para dar una respuesta a los efectos de la crisis sobre sus vidas. Dentro de estas estrategias la categoría de auto-inclusión/autoexclusión, se vuelve fundamental para comprender la relación entre crítica y crisis, esto porque ella refleja cómo el individuo tiene “la capacidad y oportunidad de decidir su inclusión o exclusión de alguna constelación social determinada” (Mascareño, 2014). En el caso de la educación esto se puede ver reflejado en las personas que teniendo las condiciones para entrar al sistema educacional deciden no hacerlo o abandonan sus estudios. En tal sentido, en esta investigación se plantea que, si se entiende el sistema de educación superior como un sistema social del cual los individuos se pueden autoexcluir, la alta exigencia individual en la toma de esta **decisión** supone una **crítica** al sistema en la que se evidencia la existencia de una **crisis**.

A partir de lo anterior, la existencia de jóvenes en condición de autoexcluidos constituye un grupo de excepción para el estudio de la crisis en la educación. Esto en un contexto educacional en que las políticas educacionales heredadas de la dictadura militar han impuesto la idea de la educación como un bien de consumo que permite a las personas individualmente minimizar riesgos y miedos del futuro pensando en una movilidad social. No solamente este contexto difumina el rol del Estado sobre la educación, sino que además genera una presión social sobre los jóvenes en esta etapa de estudio por parte de sus familias, en la cual existe una homologación de las expectativas adultas y las aspiraciones juveniles, lo cual se puede ver en frases como “Ser alguien en la vida” por medio de títulos de educación superior (Duarte-Quapper et al, 2016). Esto último es reflejo del individualismo al que la educación de mercado lleva. Sin embargo, a pesar de la existencia de esta presión social, es posible identificar a jóvenes que han buscado alternativas al sistema de educación superior tradicional, y que a través de la crítica basada en su propia experiencia y la de personas de su entorno dan cuenta de una crisis.

Sin embargo, no todo joven que no estudia va a tener una visión crítica del sistema educacional, es más, estudios sobre los jóvenes que no estudian ni trabajan (Cabezas, 2015) se centran en cómo estos jóvenes se enfrentan al problema de la búsqueda de trabajo entendiendo este grupo como en riesgo social dando por hecho la salida del sistema educacional sin entrar de lleno en las razones que motivan tal situación. Esta investigación propone una manera distinta de entender a los jóvenes que no estudian adentrándose en las condiciones y razonamiento que llevan a tomar la decisión de salir o no entrar al sistema, por esto lo interesante de esta perspectiva es como a partir de la experiencia de la crisis hay quienes reaccionan con soluciones no tradicionales para superar la situación que los afecta justificando esta decisión en un problema con el sistema. Por esta razón es necesario analizar la crítica mediada por los discursos y relatos de quienes han decidido por sí mismos no entrar al sistema educacional o salirse de él suponiendo que esta reacción frente al sistema educacional corresponde a una alternativa de solución individual a la crisis que han experimentado, y así aislar la decisión de las posibles condiciones de exclusión estructurales, como la PSU o el bajo rendimiento. De esta forma, la pregunta que en esta investigación se busca responder es ¿Qué sentidos y significados ponen sobre la crisis en la educación, jóvenes autoexcluidos de la educación superior en Chile?, teniendo como objetivos específicos (1) dar cuenta de la existencia de una crisis en la educación en la experiencia de los/as jóvenes autoexcluidos, (2) dar cuenta de las decisiones y estrategias adoptadas por jóvenes autoexcluidos del sistema de educación superior para superar la crisis de manera individual, (3) dar cuenta de las soluciones que proyectan los/as jóvenes autoexcluidos para la superación de la crisis en la educación en la sociedad. De esta manera se busca comprender la crisis de la educación superior que los y las jóvenes describen, y las posibilidades de superación que proyectan.

La principal hipótesis de trabajo es que los y las entrevistados tendrán una visión negativa de la educación producto de la exposición al movimientos estudiantil y los resultados que la educación ha tenido en su entorno cercano, ya sea a través de las experiencias de familiares o amigos que entraron al sistema educacional tradicional o las que ellos/as mismos/as han experimentado, estas experiencias negativas tendrán que ver por un lado con la mercantilización masificación de la educación que provocaría una baja expectativa de inclusión en el mundo laboral bajo la premisa de la baja en la calidad de la

educación. Para ellos entonces “la crisis de la educación” aparecerá como una versión simplificada de lo visto en el movimiento estudiantil criticando al sistema educativo que de alguna forma está corrompido y no lograría los resultados esperados relacionados con la obtención de una buena educación y la subsecuente inserción la laboral. Esta hipótesis se fundamenta en que por un lado los entrevistados han vivido y se han permeado en parte del discurso del movimiento estudiantil, pero su ideal de la educación se alejará del entendimiento de la educación como un derecho al que todos deben acceder, sino que más bien la subsistencia y mejora de la situación financiera personal y familiar será la prioridad y motivación para autoexcluirse del sistema. Finalmente se conjetura que los jóvenes no proyectarán soluciones plausibles para la crisis en la educación, ya que la imposibilidad de un cambio radical sería una de las razones por las que decidieron en primer lugar autoexcluirse del sistema.

Marco Interpretativo

Estudio de la crisis como concepto

Uno de los primeros análisis de la crisis contemporánea en la educación está en un texto de Hannah Arendt en 1961 contenido en su libro “Entre pasado y futuro: La crisis en la educación”. Allí la reflexión sobre la educación en EE.UU. se hace desde una perspectiva política con dos elementos centrales para el análisis: primero que la autora considera que la escuela es la instancia de preparación para el mundo y por lo tanto para el espacio público, lo cual supone una buena formación educativa del ciudadano, y segundo que para Arendt la educación toma una especial relevancia al encontrarse entre el espacio íntimo de la familia y el mundo público donde se ejerce la ciudadanía, y es en este espacio intermedio donde su papel fundamental es servir de transición entre ambos. La crisis por tanto se encuentra en el fracaso de la educación en lograr esta transición, el cual ocurre debido a decisiones pedagógicas tomadas en occidente a lo largo del siglo XX desde la posguerra. Donde, contrario a establecerse como lugar fundamental de preparación para el mundo en su dimensión pública, el campo educacional se encuentra marcado por el surgimiento de métodos y corrientes pedagógicas y psicopedagógicas centrados en el niño como entidad psicológica y subjetiva alejada del mundo. Tales opciones pedagógicas no son deliberadas, sino que reflejaban la crisis de la política y del mundo público moderno tardío (De Assis César, 2007).

La reflexión de Arendt, presenta algunas concordancias con la manera en que aquí se entiende el concepto de crisis, por ejemplo, en la idea de que la crisis de la educación no es un problema pedagógico, sino que un problema político que no se resuelve solo con proponer un gran proyecto pedagógico o un aumento en los aportes económicos a la educación, ya que la pedagogía como ciencia de la enseñanza se ha separado casi por completo de las materias que en realidad se van a enseñar (Arendt, 2003), sino que requiere un cambio en el objetivo que tiene la educación para la sociedad como proyecto. Sin embargo, la manera en que la autora entiende y desarrolla el concepto crisis vuelve dificultoso su estudio y análisis en casos concretos y en contextos distintos al estadounidense. Para el estudio del caso de la crisis en la educación superior en Chile, se

vuelve necesario desarrollar conceptualmente el concepto de crisis como un proceso estructural por un lado y desde la experiencia de los individuos por otro.

Para empezar, desde Reinhart Koselleck, quien realizó una reconstrucción histórica de la semántica de la crisis como concepto, el origen de la palabra “crisis”, proviene del verbo griego *kríno*, su uso en la cultura occidental antigua fue en tres ámbitos tan distintos entre sí como lo son la medicina, lo político-jurídico y la teología, pero que tenían en común la existencia de una resolución definitiva producto de una situación crítica. En medicina eso se ve en la resolución entre vida y muerte luego de una enfermedad, en el ámbito político se ve en la definición por justicia o en las decisiones políticas que requieren un juicio correcto, y en la teología se ve en los ámbitos decisivos de la vida interior y exterior como el juicio final (Koselleck, 2006).

Es la definición de crisis en el ámbito médico -la idea de una enfermedad en curso que llega a un punto de muerte o recuperación- la que cobra mayor relevancia porque es la que tendrá mayor influencia en la traducción de este concepto al estudio de asuntos histórico-sociales a través de la metáfora del cuerpo-político o cuerpo-sociedad. A partir de esta definición de crisis Koselleck señala como en el siglo XVIII este concepto se independiza y empieza a describir los eventos históricos asociados a la sociedad en términos de crisis, para finalmente decir que crisis se convirtió en uno de los conceptos histórico-filosóficos fundamentales de la modernidad ya que “reivindicaba la capacidad de interpretar todo el decurso de la historia a partir del diagnóstico de la propia época” (Koselleck, 2006, pág. 134). Esto quiere decir que es la propia época la que se experimenta como crisis y que la reflexión sobre el propio contexto temporal permitiría tanto el conocimiento del pasado como la prognosis del futuro (Koselleck, 2006).

A partir de lo anterior Koselleck se refiere a la crisis como una coyuntura urgente de cambio que, en principio, no puede ser duradera (aunque pueda ser recurrente) y que por lo tanto se encamina hacia su final (Ramos Torre, 2016). Se subraya además la relevancia pragmática que motiva y se pone en juego en la situación en crisis, la cual implica incertidumbre en los posibles resultados que esta pueda tener. Por lo tanto, es un llamado a la toma de acción, en forma de una decisión, que se debe adoptar en condiciones de urgencia, incertidumbre y pragmáticamente cruciales. Son por tanto 4 elementos claves de

la semántica de la crisis: tiempo de urgencia, relevancia pragmática, incertidumbre y decisión. Estos tienen su origen en la metáfora médica y que permanecen en el concepto en todos sus usos. Para el caso de las ciencias sociales se ha propuesto un concepto de crisis delineado según la teoría sistémica, que describe cuando la estructura de un sistema social admite menos posibilidades de resolver problemas que las requeridas para su conservación, es decir que las crisis son perturbaciones en la integridad sistémica, sin embargo existen dos características claves para diferenciar a la crisis en los sistemas de sociedad, esto es que son perturbaciones que nacen dentro del sistema generando contradicciones estructurales que deben ser solucionadas, y que no todos los cambios estructurales de un sistema social son producto de una crisis, sino que “sólo cuando los miembros de la sociedad *experimentan* los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social” (p.18) se puede hablar de crisis (Harbemas, 1998).

Tomando en cuenta estos alcances y perspectiva del concepto, las crisis no ocurren fuera de las personas ya que su evolución va más allá de los sujetos, quienes solo la experimentan. Por esta razón las crisis pueden ser observadas directamente en el sistema social sino que a través de sus efectos sobre la población, que se traducen en el relato los mismos sujetos que las viven y sufren. A partir de lo anterior, se vuelve a la idea de crisis como un proceso de cambio, que de manera estructural corresponde a un proceso que se da en más de una fase. Siguiendo esta línea, los aportes teóricos de Mascareño, Cordero y Chernilo al concepto de crisis permiten entenderla como un proceso en fases. En primer lugar, los autores entienden la crisis como una característica de la sociedad moderna, propia del aumento de complejidad que le caracteriza, la que es provocada por el incremento de patrones repetitivos de comunicación (entre sistemas, grupos, individuos). Esta repetición de actividades/rendimientos que en algún punto fueron exitosos ya no presenta los mismos resultados y afectan las formas de operar y la estructura de los sistemas, así como directamente a las personas (Mascareño et al, 2016). Esta definición implica que las crisis no tienen un carácter necesariamente negativo en el sistema social, sino que es la ineficiencia del sistema al cumplir lo requerido por los individuos lo que genera una situación urgente de cambio, y es en la discusión por cual cambio es el correcto donde se juega lo positivo o negativo de la crisis. Por último, para los autores las crisis de desarrollan

en un proceso de 3 fases: incubación, contagio y reestructuración (Mascareño et al, 2016), que será descrito a continuación.

La *incubación* se caracteriza por ser un estado sistémico sub-crítico en el cual, el sistema responde a requerimientos internos o externos (Mascareño et al, 2016) mostrando limitaciones para interpretar y procesar problemas emergentes debido a que se utilizan mecanismos obsoletos para responder a estos nuevos requerimientos (Azócar, 2017). Esto ocurre porque al igual que la comunicación, los sistemas sociales tienden a reproducir su propio éxito, perdiendo capacidad reflexiva para adaptarse a las transformaciones del entorno, a la vez que esparcen sus efectos sobre otros sistemas interfiriendo en sus operaciones. En el caso de la educación superior esto se observa en que existe una diferencia entre el aumento del acceso a la educación para distintos niveles socioeconómicos que se da en desmedro de la calidad, lo que corresponde a un evento de interferencia, acumulativo que incuba problemas en el sistema que interrumpen su operación regular. Desde esta perspectiva teórica esto quiere decir que existe una sobrecarga del sistema interferido con complejidad externa que produce descoordinaciones sistémicas afectando la resolución de los problemas sociales (Mascareño et al, 2016), en este caso las soluciones que la educación debiera darles a los posibles estudiantes.

La etapa de *contagio* ocurre cuando la incubación de la crisis no es intervenida y empieza a perturbar operaciones y rendimientos de otros sistemas. En esta etapa mientras la crisis ocurre en una dimensión de hecho, el contagio ocurre en una dimensión semántica, lo que quiere decir que la exposición de la crisis por medio de la comunicación hace a las personas conscientes de su existencia y por lo tanto la convierte en un horizonte generalizado en el cual los problemas existentes y la incertidumbre del futuro se ven reflejados en las inquietudes de las personas. De esta forma la comunicación en forma de crítica a la situación en crisis la inicia, promulga y promueve, y, por lo tanto, la comunicación de la crisis se vuelve tan efectiva como la crisis factual (Cordero, 2014; Mascareño et al, 2016). La crisis en la educación llega a su etapa de contagio cuando ocurren dos situaciones claves, primero cuando la masividad de la manifestación no está solamente en los y las estudiantes quienes protestan por un cambio en la educación, sino que padres, madres, profesores/as, entre otros, se suman y exigen soluciones a problemas

sociales que tienen en parte su origen en esta crisis, como lo es, por ejemplo, la desigualdad social, y sumado a lo anterior cuando la crisis empieza a tener efectos en otros sistemas, en este caso cuando las exigencias pasan a ser cambios en el ámbito político originados en una crisis en la educación se puede hablar de un paso a la etapa de contagio.

La *restructuración* corresponde a la etapa en la que se logra reorganizar el sistema adaptándose a las transformaciones de su entorno. Debido a que las crisis perturban el orden, las leyes o normas, la solución a la situación es binaria. Esto significa que la crisis se resuelve por medio de un juicio, elección o decisión, ya sea por un lado volviendo a un estado subcrítico en el que se restablece el orden de la ley, o por otro una gran reorganización de la red del sistema social (Derrida, 2002; Mascareño, et al, 2016). En cualquiera de las dos alternativas, el sistema social debe transformarse y sufrir cambios para superar la crisis. Esta transformación puede conducir a futuras crisis, ya sea porque en las actitudes críticas de los individuos existe un potencial de crisis, o porque en la homogeneidad e interconectividad de la nueva situación sistémica yace la creación y destrucción de las sociedades modernas (Cordero, 2014; Mascareño et al, 2016).

Hasta este punto esta manera de entender las crisis permite dar cuenta de las acciones y operaciones que llevan a las distintas etapas de la crisis en su dimensión operacional, pero para completar el análisis es necesario entender como los individuos desde su experiencia describen la crisis. Esto quiere decir que a pesar del origen médico del concepto crisis, como una situación de vida o muerte de un paciente, las crisis sociales no tienen sujetos pasivos a la espera de un resultado, sino que tienen sujetos envueltos subjetivamente en el proceso de la crisis a través de la experiencia de la misma. De esta reflexión escapan dos elementos claves para el análisis de la crisis, por un lado, las crisis no pueden ser separadas del punto de vista de quien las vive y por lo tanto tienen una interpretación derivada de la experiencia, y por otro, la crisis suprime parte de la subjetividad de las personas y la resolución de ella tiene como efecto la liberación de los sujetos que tiene atrapados (Habermas, 1988).

La inclusión/exclusión en el estudio de la Crisis

El efecto sobre la subjetividad que tienen los problemas de rendimiento y operación de los sistemas sociales asociados a las crisis provoca una disminución en las posibilidades de inclusión social dentro del sistema social. En la educación esto se puede traducir en dificultades de acceso a la misma o en el no logro de una movilidad social efectiva producto de la educación, pensando en el efecto esperado por quienes entran a la universidad con tales expectativas. A pesar de que estos efectos negativos de las crisis ocurren desde su incubación en procesos repetitivos, no es sino hasta que la crisis pasa a una dimensión semántica, es decir, la etapa de contagio, que el malestar provocado por ella se comunica a través de discursos (Habermas, 1988; Cordero, 2014; Azócar, 2017). Estos discursos representan atribuciones causales sobre el origen de las crisis, además de la identificación de responsables, lo que se da en forma de una crítica al funcionamiento, operación o rendimiento del sistema social en crisis.

Tanto la idea de crisis como la de crítica están ligadas al auto-entendimiento de la sociedad y cultura moderna (Koselleck, 2006; Cordero, 2014), vale decir, la existencia de una crisis implica una crítica al sistema por parte de ciertos grupos, lo que se hace evidente cuando la crisis empieza a afectar la capacidad de inclusión social que estos u otro grupos tienen en el sistema social, esto porque debido a la diferenciación funcional propia del aumento de complejidad en las sociedades modernas, no es posible separar la integración sistémica de la integración social (Habermas, 1988). De esta forma, la expresión de la crítica tiene el carácter de observador de segundo orden que, en un acto de translación, vuelve los problemas sistémicos objetivos en lenguaje subjetivo que da cuenta de los problemas sociales prácticos de integración social y de sufrimiento humano (Cordero, 2014). Sin embargo, a pesar de que existen personas con un discurso crítico acabado, como lo son dirigentes estudiantiles, la relación entre crisis y crítica puede fallar, cayendo por un lado en una crítica sin crisis cuando ocurre una denuncia moral sin objeto, o una crisis sin crítica cuando la respuesta a la crisis imposibilita el argumento político (Cordero, 2014). Por esta razón, para el estudio de la crisis, se vuelve necesario encontrar consistencia entre crítica y crisis.

Para responder a este problema se debe entender cómo la teoría de la diferenciación social entra en el análisis de las crisis sociales. En primer lugar, las categorías inclusión y exclusión son un elemento esencial para el funcionamiento de los sistemas sociales, debido a que en la unidad de la diferencia los sistemas realizan acciones de inclusión/exclusión de acuerdo con las normas, criterios, parámetros y conceptos que los conforman, permitiendo así una descripción del funcionamiento del sistema al mostrar qué o quién está incluido y excluido (Ramos, 2012). A partir de esto, se entiende que en el sistema social existen posibilidades y condiciones para participar que son conocidas por los individuos, sin embargo, cuando el sistema entra en una crisis se ven afectadas las maneras tradicionales de inclusión y exclusión que maneja el sistema, lo que para las personas significa mayores condiciones de inclusión, menores posibilidades de acceso, etc. Desde la teoría sociológica clásica ligada a la tradición funcionalista-sistémica, hasta la actualidad, se han utilizado las categorías de inclusión-exclusión como medios para el análisis de las relaciones sociales y el diseño de políticas públicas, sin embargo, la visión binaria y funcional de la diferenciación ha sido superada por una visión que busca revelar las paradojas de la inclusión/exclusión dotándola de una conceptualización más dinámica (Ramos, 2012; Mascareño y Carvajal, 2015). En particular, la hipótesis de la diferenciación cultural permite dar una solución aparente a la posibilidad de relación entre crisis y crítica. Esto porque la diferenciación cultural corresponde al surgimiento de ámbitos transversales de interacción, decisión y orientación simbólico-generalizada (Mascareño, 2014), siendo la idea de *decisión* fundamental para entender como los individuos se hacen cargo en parte de su inclusión y exclusión dentro del sistema. La diferenciación cultural, a diferencia de la diferenciación funcional, pero a la vez como complemento de la misma, trata de desplegarse en contextos sociales que condensan temas y expectativas variadas a nivel supranacional, para de esta manera reconfigurar las categorías de inclusión/exclusión captando la complejidad de las relaciones que contiene la sociedad moderna.

Desde esta perspectiva se mantiene en consideración dos elementos importantes que se comparte entre las teorías de inclusión/exclusión en general. Por un lado, el problema de la individualización, es decir, la capacidad de selección que tienen las personas. Y por otro, la importancia de los contextos sociales generales, es decir, la capacidad de distintos niveles de organización social para ofrecer un número suficiente de alternativas. En el cruce

de estas dos consideraciones surgen 5 categorías de la inclusión/exclusión (Mascareño y Carvajal, 2015; Mascareño, 2014): La auto-inclusión/autoexclusión, que se refiere a la decisión autónoma que hacen los individuos para participar o no de algún rendimiento social, aquí el poder de decisión está en el individuo y tiene un alto grado de selectividad; la inclusión por riesgo y exclusión por peligro, corresponde a la inclusión y exclusión mediada por procesos organizacionales que responden a los cambios en el entorno, aquí el poder de decisión está en la organización social y el grado de selectividad es medio; inclusión compensatoria, se refiere a la inclusión que realizan las instituciones para equilibrar situaciones que se asumen temporales, aquí la decisión está en las instituciones y la selectividad es media; la inclusión en la exclusión, corresponde a una condición de inclusión en una posición de subordinación en comparación a otras categorías sociales, aquí la decisión está en las organizaciones sociales e instituciones y la capacidad selectiva es baja; y la sub-inclusión, la cual supone la ausencia de condiciones institucionales para hacer valer los derechos fundamentales, pero a la vez responde a un orden social que exige obediencia, aquí la decisión está en el individuo y las organizaciones, pero el grado de selectividad es el más bajo (Mascareño y Carvajal, 2015).

Estas categorías no son totalmente excluyentes entre sí, pero se puede ver que la categoría de la auto-inclusión/autoexclusión se diferencia de las demás por el alto grado de capacidad selectiva que tienen los individuos en tal situación, esto porque la posición de autoexcluido supone una decisión autónoma que ocurre como respuesta a situaciones vividas en y por el funcionamiento del sistema. Para el caso de la educación superior como sistema social, a primera vista se piensa que desde la posición que tienen los jóvenes al salir de la enseñanza media no existen posibilidades de autoexclusión debido a que la educación superior se ve como el camino natural para continuar luego de terminada la etapa escolar (Duarte-Quapper et al, 2016). Sin embargo, cuando de manera personal se da cuenta de una crisis en el sistema educacional que a la larga puede tener consecuencias en la capacidad de inclusión laboral o social posterior, surge un grupo de jóvenes que experimentan y generan condiciones de autoexclusión buscando alternativas a la educación superior tradicional como el único camino a seguir. A este momento de entendimiento de los problemas del sistema se le llamará “Racionalización” en la medida que corresponde a una comprensión más acabada del sistema que permite a los jóvenes abrirse a alternativas con

autonomía. De esta forma, la decisión de autoexcluirse supone un discurso racional contra el sistema educativo basado en su propia experiencia, el cual se expresa en una crítica acabada del sistema mismo dando cuenta explícitamente de una crisis.

Marco Metodológico

Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca en el estudio de crisis en la educación del Núcleo Milenio de Modelos de Crisis (130017). Este centro realizó 30 entrevistas a expertos y profesionales de la educación junto con personas que pasaron por el sistema educacional en Chile, con el objetivo de identificar la crisis de la educación a través de actores relevantes. Dentro de estas entrevistas se identificó el perfil de las personas autoexcluidas de la educación superior como un grupo con ideas definidas sobre la crisis de la educación, y a partir de este primer acercamiento la presente investigación busca definir la crisis que este grupo identifica en el sistema de educación superior, bajo el supuesto de la existencia de un discurso más acabado basado en la experiencia y perspectiva individual y del entorno cercano.

Así en esta segunda fase, se realizaron 10 entrevistas a jóvenes autoexcluidos, sin embargo, como no se conoce a ciencia cierta como se distribuye la población objetivo, y con el fin de cubrir la mayor cantidad de casos posibles, se diseñó una muestra que consistió en dos grandes perfiles. En primer lugar, jóvenes hombres y mujeres que no entraron a la universidad por una decisión personal. En segundo lugar jóvenes hombres y mujeres que entraron a la universidad pero desertaron por decisión personal². Ambos perfiles debían cumplir con el criterio de edad de entre 20 y 30 años, y pertenecer a los niveles socioeconómicos medio y medio-bajo. Lo anterior se justifica en que se espera que los entrevistados estén en un periodo de sus vidas en el cual no haya pasado demasiado tiempo desde la toma de decisión con respecto al no entrar o haber desertado de la educación superior, y que a la vez hayan vivido en parte el momento más álgido de las movilizaciones estudiantiles estando en calidad de estudiantes. Además se decidió mantener el criterio del nivel socioeconómico para contrarrestar de mejor manera el efecto de la educación en la economía familiar, esto porque se asume que las deudas y la necesidad de un trabajo estable entran en mayor conflicto con la necesidad de estudiar en estratos socioeconómicos bajos.

² A pesar de que el criterio esencial para describir a la muestra es la decisión personal de excluirse del sistema de educación superior, se espera que existan diferencias entre quienes estando dentro del sistema decidieron salir del mismo, y quienes no entraron al sistema.

Para poder cumplir con los criterios antes mencionados, en el terreno se buscó a personas que estuvieran en los quintiles 1 y 2, criterio que se utilizó como filtro para iniciar el contacto, para luego al momento de la entrevista corroborar las circunstancias bajo las cuales el entrevistado no está en cursando una carrera universitaria. Luego de un mes de terreno las entrevistas quedaron distribuidas de la siguiente manera:

Características del perfil	Cantidad	
	Hombres	Mujeres
Personas con estudios medios completos que actualmente tenga entre 20 y 30 años de sectores socioeconómico medio y medio-bajo, que no hayan entrado a la universidad por decisión personal (podían haber entrado, pero decidieron no hacerlo). Es posible entrevistar a individuos que estudiaron en CFT o IP, o que luego de un tiempo sin estudios entraron a estudiar a uno.	3	2
Personas con estudios medios completos que actualmente tengan entre 20 y 30 años de sectores socioeconómico medio y medio-bajo, que entraron a la universidad, pero desertaron por decisión personal, mal rendimiento o problemas socioeconómicos.	2	3

Las entrevistas fueron realizadas a partir de una pauta semi-estructurada que buscaba dar cuenta en términos generales, de la existencia o no de una crisis en la educación desde la perspectiva de los entrevistados, y de cómo se responde a esta crisis desde la experiencia personal³. La presente investigación busca analizar estas 10 entrevistas en base a los antecedentes empíricos y teóricos previamente revisados. En base a estos antecedentes se plante como objetivo general: dar cuenta de sentidos y significados que tienen sobre la crisis en la educación, los y las jóvenes autoexcluidos del sistema de educación superior en Chile. Este objetivo muestra el carácter cualitativo y exploratorio de la investigación. Cualitativo en la medida que para dar cuenta de los sentidos y significados de la crisis es necesario adentrarse de manera exhaustiva en las respuestas de los entrevistados, lo que requiere un grado de interpretación de las distintas formas en que la crisis puede ser expresada semánticamente. Además, dada la característica de excepción del sujeto de estudio, un enfoque cualitativo permite dar cuenta con mayor detalle de los valores,

³ Se adjunta la pauta como Anexo 1.

motivaciones e intenciones detrás de grupos poco estudiados. Así, el análisis de contenido cualitativo resulta la técnica ideal para este objetivo, porque permite identificar y describir de manera sistemática un texto lingüístico para obtener conclusiones sobre las propiedades no lingüísticas que yacen en él (Mayntz et al, 1993), que para el caso de esta investigación significa identificar la crisis a través de la crítica, es decir, los sentidos y significados que los jóvenes le otorgan a la misma.

El carácter exploratorio viene dado principalmente por el sujeto de estudio, ya que aquellos que están fuera del sistema exigen una mirada en la que no es posible determinar límites y características claras de estos sujetos como un grupo, de esta forma aparecerán muchas más preguntas al intentar responder las planteadas. Desde esta perspectiva se debe entender esta investigación como una entrada a una población objetivo que presenta dificultades de definición y descripción. Se vuelve importante en este caso la profundidad del análisis del discurso de los entrevistados en su entendimiento de la crisis que la representatividad del universo. Con este análisis es posible tener una idea de cómo se comporta esta población y generar muestra con mayor representatividad a partir de los criterios evidenciados

Dimensiones de análisis

Corresponden a las dimensiones operacionalizadas en función de los conceptos de crisis trabajados en el marco teórico: por un lado, la dimensión operacional de la crisis que describe el proceso de incubación, contagio y reestructuración de las crisis en los sistemas sociales, y por otro la dimensión experiencial de la crisis, que describe la manera en que los individuos experimentan la crisis. Ambas dimensiones aparecen a través de la crítica en el discurso de los entrevistados con respecto a lo vivido por ellos o su entorno cercano.

La dimensión operacional fue trabajada en los antecedentes al describir como la crisis de la educación superior no ha sido resuelta con las últimas reformas educacionales, pero es necesario corroborar su existencia y como los entrevistados la entienden en su experiencia. Mientras que la dimensión experiencial se centra en cómo responden los y las entrevistados a esta situación crítica y buscan alternativas para autoexcluirse. Como se vio antes, ambas dimensiones operan al mismo tiempo ya que los individuos no sólo viven los procesos de la crisis a nivel de operaciones, sino que también pueden ser agentes relevantes a la hora de

provocar cambios y provocar el avance a las fases de contagio y reestructuración de las crisis. Por esta razón vale la pena recordar que la distinción tanto para los objetivos específicos como para las preguntas en la pauta es analítica, en tanto se espera que al preguntar por la crisis de manera general esta se funde en la experiencia de las y los entrevistados, y se exprese mediante la crítica al sistema de educación superior.

Operacionalización

Del objetivo general de la investigación se extraen 3 objetivos específicos que corresponden con la operacionalización del concepto crisis trabajado. En primer lugar la dimensión operacional de la crisis se abre a dos sub-dimensiones, estas son; la definición y descripción que los entrevistados hacen de la situación crítica que se vive en el país con respecto a la educación superior; y las condiciones de reestructuración que los entrevistados sugieren y consideran pertinentes para superar esta situación crítica. Esta dimensión se caracteriza por describir la crisis de manera estructural, es decir, ver como el rol de la educación en la sociedad entra en crisis. Para el caso de la dimensión experiencial de la crisis, se busca dar cuenta de los efectos que tiene la crisis sobre los entrevistados, dentro de ello, las causas y/o condicionantes que motivaron la autoexclusión del sistema. Esta dimensión se caracteriza por tener el foco en la experiencia personal de cada entrevistado y busca los discursos más descriptivos de las relaciones con su entorno y el sistema mismo. . En detalle cada una de estas sub-dimensiones de análisis se corresponde con los objetivos específicos de la investigación y por tanto tienen una pregunta implícita a ser respondida en la pauta de entrevista. A continuación se presenta una tabla resumen de lo anteriormente descrito.

Tabla 1: Dimensiones del análisis

Dimensiones	Sub-dimensiones	Pregunta asociada
Dimensión experiencial de la Crisis	Dar cuenta de los efectos de la crisis en las decisiones de los/as jóvenes autoexcluidos	¿Qué efectos tiene la crisis en las decisiones de los/as autoexcluidos?
Dimensión operacional de la Crisis	Describir la crisis de la educación superior en la experiencia de los/as jóvenes autoexcluidos	¿Cuál y como es la crisis que experimentan los y las jóvenes autoexcluidos?
	Dar cuenta de las soluciones que proyectan los/as jóvenes autoexcluidos para la superación de la crisis en la educación en la sociedad.	¿Qué soluciones proyectan para la superación de la crisis en la educación superior?

Estas preguntas no aparecieron en la pauta de manera directa, sino que buscaban ser respondidas al avanzar con la pauta de entrevista, sin embargo, como se mencionó antes, al preguntar por una de las dimensiones aparecen elementos de la otra. Por esto el plan de análisis consistió en partir de manera general con las sub-dimensiones e ir distribuyendo los elementos importantes de cada entrevista en códigos asociados a cada sub-dimensión. A continuación, se detalla el plan de análisis y codificación seguido.

Plan de análisis

La codificación de las entrevistadas se realizó de manera inductiva teniendo como guía las sub-dimensiones presentadas. En una primera etapa se generaron códigos más descriptivos que agruparan las ideas principales que surgieron en cada perfil, aquí la principal dificultad fue que al estar ambas dimensiones conectadas en el discurso fue necesario codificar más de una vez frases que hicieran referencia tanto al entendimiento de la crisis general como a la experiencia de la crisis.

Posteriormente se inició un proceso de apertura de los códigos creados, lo que significó la generación de sub-códigos a partir de las frases agrupadas. De esta manera se llegó a códigos más concretos y auto-explicativos ligados a cada sub-dimensión. Finalmente se hizo una tercera modificación de los códigos que buscaba generar ideas con mayor abstracción que a la vez permitieran interpretar los discursos y dar cuenta de los resultados. Con respecto a los resultados estos se presentan distribuidos en 2 secciones en función de las sub-dimensiones presentadas. Dentro de cada sección se presentan los resultados de manera general con independencia de los perfiles, luego una comparación y diferenciación entre los perfiles y finalmente una breve conclusión del apartado.

Resultados

Los resultados de esta investigación serán presentados en dos secciones que abarcan los objetivos específicos propuestos en los antecedentes. Como se mencionó en el apartado metodológico, la distinción entre las dimensiones y subdimensiones es analítica y como era de esperarse, en las entrevistas aparecen elementos de ambas dimensiones simultáneamente. Es así que cada apartado de los resultados abarca dos objetivos, uno por cada dimensión de análisis, en primer lugar se revisarán los resultados que buscan dar cuenta de los efectos de la crisis en las decisiones de los y las jóvenes autoexcluidos y a la vez cual es la crisis que identifican en la educación superior en su experiencia a través de la crítica al sistema. Y en segundo lugar se analizará la manera en que los entrevistados entienden la superación de la crisis y cómo desde ahí se llega a la búsqueda de un camino alternativo a la educación.

La crisis de la educación superior en la experiencia de los y las jóvenes autoexcluidos

En primer lugar es importante entender las condiciones en las que la decisión de autoexcluirse fue tomada, y cómo estas se relacionan con la manera en que se entiende la crisis del sistema educacional, para luego dar paso a los efectos que tiene la decisión de la autoexclusión en los entrevistados, y así finalmente describir desde la crítica al sistema como entienden la crisis de la educación superior. Para empezar, un elemento común para todas las y los entrevistados es la presión social y familiar de entrar a la educación superior y continuar un camino que les aparece predeterminado desde la escolaridad. Dentro de esta situación la diferencia entre los perfiles se da en el momento en que ocurre la comprensión de que este discurso de la educación no se cumplirá como es planteado por su entorno, así, en el perfil 1 de quienes no entraron a la educación superior “se dan cuenta” con anterioridad que este camino predeterminado no es la única alternativa posible, lo cual se puede ver en la cita a continuación que muestra cómo a partir de esta crítica a que el entorno les exige ciertos elementos, esta situación limita la posibilidad de decidir:

“Entré a cuarto y dije “¿qué voy a hacer?” y... además todos te obligan a tener buenas notas, a cumplir un patrón, a dar la PSU, entonces son como cosas que te van cortando el camino de decidir, quizás yo podría haber dicho “no, yo quiero ser dentista”, pero todas esas cosas me influían para no ser dentista. Entonces... yo creo que eso a mí me afectó, así que dije “no quiero entrar a la U”, y lo decidí a mitad de cuarto (Perfil 1, mujer)

Además es posible evidenciar una crítica indirecta a la mercantilización de la educación en la medida en que las personas del perfil 1 no quieren ser parte de un sistema en el que el objetivo de la enseñanza es cumplir un patrón que genera la ilusión de la inexistencia de alternativas. En el caso del perfil 2, el de las personas que desertaron de la educación superior, ocurre una reflexión similar pero matizada en que los y las entrevistadas, al sentir que tomaron la decisión equivocada en un comienzo, hablan desde un entendimiento o “abrir de ojos” que les permitió entender que este no es el único camino posible y así tomar la decisión correcta. La cita a continuación sirve de ejemplo de esta realización:

“También son carreras que no son bien vistas y te dicen como “no, no vas a ganar nada” y en verdad ¿sabís qué? Ahora, mirándolo como desde este punto de... ya más grande, yo creo que... en verdad no me importa ganar poca plata, no me importa ganar plata, yo lo que quiero es pasarlo bien con lo que voy a hacer toda mi vida, disfrutar lo que voy a hacer” (Perfil 2, mujer)

Es interesante ver que en esta parte a pesar de que pareciera que los autoexcluidos tienen una mirada negativa de esta presión social no existe un cuestionamiento a la veracidad de las afirmaciones en sí mismas, sino un cuestionamiento a la obligación que se intenta imponer. En definitiva, el cuestionamiento es hacia quienes les dicen lo que deben hacer, y por esta razón la educación superior en algunos casos se ve como una posible alternativa en el futuro cuando la decisión de entrar surja de manera personal y no por obligación.

Otro elemento importante que aparece en el discurso es el rol de la familia en la toma de la decisión. Aquí los entrevistados describen un proceso de convencimiento de las familias para que logren entender las razones de optar por un camino alternativo y en su mayoría la el resultado en positivo en la medida que las familias apoyan la decisión con argumentos como “queremos lo mejor para ti” o “haz lo que quieras”. En este sentido es

posible que el apoyo familiar sea un elemento esencial para que exista una libertad tal, que la autoexclusión del sistema educacional superior sea posible. A pesar de esto existe otra situación que lleva a pensar en la importancia de la familia, esto es, que en un número no menor de casos los problemas económicos familiares contribuyeron en parte en la toma de decisión.

“no, yo no estudié por tema de lucas, por ayudar a la casa primero, que era... faltaban lucas, mi papá no más era el único que trabaja entonces como yo era hijo mayor eh... decidí trabajar para ayudar un poco más económicamente a la casa, pero después cuando se mejoró la situación quise estudiar” [...] “por mi contexto de vida es un logro porque mis padres no terminaron la media por los tiempos antiguos, tuvieron que dejar atrás, fui el primero que salí de media, pero... después seguir estudiando era difícil para mí” (Perfil 1, hombre)

Se puede ver que la familia aparece como parte de la decisión en cuanto se está en una posición en la que “corresponde” ayudar y colaborar con los gastos familiares, en este sentido la educación no se ve como la alternativa adecuada en este momento porque existen otras prioridades y tiene más sentido tomar la decisión de continuar con el trabajo antes de embarcarse en la educación superior. En la cita anterior el entrevistado justifica esta decisión en la idea de logro, donde la educación media es un logro suficiente y no es necesario llegar más allá por ahora. De esta forma y ligado con lo visto en relación a la presión social, la educación como tal no es cuestionada y por esta razón no se descarta de lleno la posibilidad.

Lo anterior intenta mostrar que en este caso para que ocurra la autoexclusión se debe demostrar que la educación superior no es la única alternativa posible. Pero a esto se debe sumar el entendimiento de una situación crítica de la educación que directa o indirectamente afecta a los entrevistados y, desde la crítica, justifica la decisión. Para lograr esto se busca contrarrestar la crisis en el sistema de educación evidenciada en los antecedentes, con la crisis que describen los y las entrevistados en su experiencia y que a la vez es la razón de su autoexclusión. Para recordar, la crisis descrita en los antecedentes corresponde al momento en que desde los gobiernos se continúa con el diagnóstico de la falta de cobertura en el sistema de educación superior y desde ahí se plantean soluciones para aumentar la matrícula, la cuales ya no resultan eficaces para resolver la crisis, al

contrario, provocan una crisis mayor al dar un giro hacia las lógicas de mercado que finalmente deterioran el mismo sistema educativo.

En el caso de los entrevistados, ambos perfiles dan cuenta de la existencia de una crisis de la educación. La manera en que describen esta crisis toma distintos elementos que resultan problemáticos en su vida personal y laboral, y se describe desde las experiencias negativas con el sistema educativo en dos grandes ámbitos: En primer lugar, se observan experiencias asociadas a un entendimiento utilitario de la educación, que en palabras de los entrevistados se traduce en entender la educación como una pérdida de tiempo y dinero, a la vez que no asegura un mejor trabajo o el acceder a un trabajo en un futuro próximo. Entonces la educación está en crisis puesto que desde esta perspectiva no cumple su función, que es dar acceso a mejores trabajos y sueldos. Esto responde en parte a la hipótesis planteada para la investigación, ya que se observa una visión negativa de la educación basada en experiencias personales y del entorno cercano que demuestran para ellos que la educación no cumple con lo esperado en términos laborales, esto se puede ver en citas como la siguiente, donde se entiende a la educación como una desventaja para el posible trabajo y proyecto de vida que se tiene:

“Si yo hubiera estudiado algo afín a lo que hago hoy sería una desventaja muchos años encerrada en una institución para salir a un mundo que no está preparado para lo que estoy haciendo. Prefiero estar ahora en el campo, luchando para ser mejor en el campo y que eso me dé frutos al tiro a estar siete años en una institución quemándome las pestañas para salir a un mundo que no estoy segura si me va a recibir porque no hice el trabajo anterior (Perfil 2, mujer)

Ocurre también desde el perfil de las personas que no entraron a la universidad, esta vez se ve en el entorno cercano y la experiencia de otros:

“Igual conozco gente a la que le va bien en la U, de que está bien en la U cachay.... y también conozco gente que no le va tan bien, y conozco gente que ha salido de la U, y que salen, y entran al mercado laboral y no encuentran pega cachay... eso es como lo que más he visto, que salen al mercado laboral y no hay como oportunidades” (Perfil 1, hombre)

Esta manera de entender la educación desde la situación individual de cada uno se contrarresta con un segundo ámbito relevante a la hora de describir la crisis. Este es que se define la crisis desde cómo afecta y es afectada socialmente la educación, es decir, se expresa en la pérdida de sentido de la educación en la vida de las personas, convirtiéndose

en una obligación impuesta desde la familia y sociedad en general. Esto se relaciona con lo mencionado en las condiciones que llevan a la autoexclusión, como lo es la presión social y familiar que cae en los jóvenes en la etapa de estudio donde se homologan las expectativas adultas con las aspiraciones juveniles, que tiene como resultado que se asocie el estudiar en la educación superior como convertirse en alguien mejor.

La manera en que esta presión social se liga con la idea de crisis se puede ver en citas como la siguiente donde a pesar de no tener la experiencia de entrar a la Universidad se describe la presión social por medio de la experiencia de otros y se proyecta en la propia:

“...mucha gente que conozco que ha terminado sus estudios como que igual piensa de que al fin y al cabo, el tener el cartón no es una satisfacción propia, es una satisfacción de los padres que más que de ellos, porque a todos nos crían con esa visión de que hay que salir del colegio, meterse estudiar, sacar el cartón, tener familia... es como una estructura que hacen en nosotros se podría decir” (Perfil 1, hombre)

Para el caso del perfil de quienes desertaron de la universidad aparece también la presión social como un elemento clave en la crisis que se vive, se diferencia con el primer perfil en que como se tiene la experiencia de haber estado en la universidad, luego de salir ocurre el proceso descrito como “racionalización” en el que ocurre una comprensión personal más acabada del sistema y que les permite *ver* que este no era el único camino posible:

“yo creo que todos tenemos un poco esa presión de que, así como “oh, voy a salir y tengo que terminar una carrera y tengo que buscar algo que me guste para seguir, y después trabajar toda la vida”. Como que tenemos un camino armado, está predeterminado por la sociedad, pero que en verdad si es que lo vemos de manera, de la base de nuestra libertad, nosotros tenemos todo el derecho de salirnos en cualquier momento de ese camino y podemos buscar alternativas, pero... la sociedad lo ve mal cuando uno hace eso”. (Perfil 2, mujer)

Sumado a esto la reproducción de la desigualdad social y los problemas que conlleva el endeudamiento universitario también se hacen parte de la crítica al sistema de educación superior, sin embargo esto ocurre en menor medida.

En relación a la distinción por perfiles, es común en ambos perfiles la mirada desde la experiencia individual sin entrar en propuestas y/o discusiones sobre el rol de la educación en la sociedad. Más bien, se da por hecho la existencia del sistema de educación superior y

las problemáticas son vistas como posibles mejoras a un sistema que existe y existirá. Frente a esto las diferencias tienen que ver con los énfasis que se les da a las críticas antes mencionadas.

Es en el perfil 1, el de las personas que no han entrado al sistema de educación superior, es donde las oportunidades de trabajo entran con mayor fuerza en el discurso. Llama la atención que a pesar de no tener una experiencia directa con la educación superior, su opinión se forma en base a la experiencia de compañeros de trabajo con estudios que no tienen un mejor sueldo que ellos, además de tener una visión crítica de la educación en Chile, en general, producto de la exposición que se tuvo a las movilizaciones estudiantiles, la que los lleva a concluir que la educación superior no aportará las herramientas suficientes para entrar con facilidad al mundo laboral.

Otro elemento importante para este perfil es la deuda universitaria, la cual aparece como consecuencia de la crisis, pero nuevamente no es una experiencia personal sino un reflejo de lo visto en la experiencia de otros o como una clara demanda del movimiento estudiantil. A partir de esto se puede decir, que para este perfil la crisis está en que la educación *no sirve*, en la medida en que no facilita la entrada al mundo laboral, y más aún, tendría un efecto negativo al significar años perdidos que culminan en una deuda que se mantendrá por décadas.

Para el caso del perfil de las personas que desertaron de la Universidad, como era de esperarse, el énfasis se da con mayor fuerza en la pérdida de tiempo y dinero, ya que son en parte las razones por las que en primer lugar decidieron autoexcluirse del sistema, pero sumado a esto, aparece un discurso marcado por la experiencia de haber pasado por la universidad, lo que se ve en el énfasis que se pone en la crisis directa al funcionamiento de las universidades. Esto es más claro cuando se suma como crítica la desinformación sobre la educación y la desigualdad social como causas/consecuencias de la crisis, ya que corresponden a situaciones que los entrevistados vivieron en la educación superior y que les permite explicar la crisis que ocurre.

“Mira, hay un problema de desinformación de pronto de los mismos alumnos donde no están claras las reglas del juego y obviamente el sistema lo ha aprovechado así y han intentado poner cosas por debajo, o sea el mismo tema del CAE donde tu decís “ya, voy a pagar menos ahora,

después voy a terminar pagando” y terminai pagando veinte o treinta años la carrera. También en el ámbito de las mallas yo encuentro, te preparan para un mundo que en realidad no está existiendo en este momento. Tenís gente que sale de la carrera y termina sirviendo café al principio porque le vendieron la pomada de que iban a ganar millones y terminaron quinientas o seiscientas lucas. Así que ese es el ámbito que yo veo como de crisis” (Perfil 2, hombre).

En la cita anterior se ve que esta desinformación sobre las condiciones al entrar al sistema de educación superior y la estructura de los cursos describe la crisis en la medida que es el sistema el que aprovecha este desconocimiento para cobrar más a los estudiantes o engañarlos para entrar a un sistema que no los recompensará con mejores trabajos. Es posible ver aquí que a pesar de que la crítica tiene el mismo sentido que para el perfil 1, es decir que el fin último de la educación es obtener un mejor trabajo, se enfoca de manera directa en el funcionamiento de las universidades en el sentido en que es la universidad la que engaña a los estudiantes y nos los prepara para obtener buenos trabajos y mejores sueldos.

Desde la perspectiva de la desigualdad social, ésta aparece como parte de la crisis al dar cuenta desde la experiencia que existen claras diferencias entre los estudiantes en los conocimientos previos a entrar al sistema de educación superior.

“Bueno yo personalmente, estudié en un colegio municipal y me di cuenta de las diferencias que habían con los compañeros que sí estudiaron en colegios privados, se nota la diferencia en los conocimientos, en la forma de repente de expresarse, cuando logré entrar a la educación superior la verdad que sentí esas diferencias y que me costó mucho poder mantener el ritmo...”
(Perfil 2, Mujer)

Como conclusión, para ambos perfiles la manera en que los jóvenes definen la crisis de la educación no se expresa en una crítica a las lógicas de mercado profundizadas en el sistema de educación superior, como lo son las críticas del movimiento estudiantil. Sino que tienen un enfoque individual desde la superación de problemas materiales y de subsistencia como lo es el aseguramiento de un trabajo remunerado, esto se expresa en una crítica al funcionamiento de la educación que se contradice con el discurso que se les ha inculcado desde la etapa temprana. De esta forma ocurre una discordancia entre las expectativas que se le da a la educación con lo vivido en la experiencia cercana o propia, y esta falla en las expectativas de la educación, se puede entender con otras palabras, como

que se espera que el rol de la educación en la sociedad sea permitir conseguir mejores trabajos, pero como la experiencia les ha mostrado lo contrario es que se decide la autoexclusión del sistema.

Desde el enfoque planteado, es posible ver en este primer objetivo que los y las entrevistados dan cuenta del proceso de incubación de la crisis, el cual se extrae de este no cumplimiento de las expectativas del sistema, a pesar de no aparecer explícitamente en el discurso. Es decir, ocurre que, frente a nuevos problemas derivados del giro hacia una visión de mercado de la educación, el sistema no logra adaptarse y reproduce procesos que antes resultaban exitosos, pero que ahora perdieron su capacidad reflexiva. Sin embargo, este proceso de incubación de la crisis difiere del diagnosticado en los antecedentes, ya que para los entrevistados esto es que el sistema de educación superior entrega educación, pero frente a los cambios en el entorno de este sistema, la educación entregada no conducirá a mejores oportunidades de trabajo o cambios sustanciales a lo que podría obtener sin ella, es decir, no se espera que sus expectativas se cumplan.

Lo anterior puede llevar a pensar que alguna de las dos interpretaciones de la crisis está equivocada, sin embargo aquí se defiende la idea de que ambas interpretaciones son parte de un mismo proceso. Ya que por un lado, a pesar de que el fenómeno de la devaluación de los títulos universitarios es un problema existente en países de la OCDE con antecedentes de expansión educativa similares al de Chile como lo es España (Ortiz y Rodríguez Menés, 2016), en el caso Chileno el “premio a la educación”, entendido como mejores ingresos y mayor tasa de ocupación, de la educación superior universitaria es mucho mayor si se compara con el resto de las etapas de escolaridad, lo que es demostrado por estudios donde la escolaridad juega un papel fundamental en la desigualdad social y económica del país (Beyer, 2000; Rubio, 2016; Rubio, 2016). Con estos antecedentes se puede ver que la interpretación de la crisis que dan los entrevistados no se corresponde con el efecto real que tendría la educación en los ingresos de las personas en la actualidad. Y por otro, se tiene la interpretación planteada en los antecedentes de esta investigación sobre cómo el giro hacia la mercantilización de la educación es el origen de la crisis. Dados estos resultados, se propone que el proceso del cual ambas interpretaciones son parte, es que la descripción que aparece desde la autoexclusión es una consecuencia de este giro al mercado

en el medida que el cambio en la manera de entender la educación requiere de un discurso legitimado desde el Estado que lo sostenga, y este discurso es el de la movilidad social/mejora económica que de manera implícita defienden los y las jóvenes entrevistados al cuestionar su no cumplimiento. En definitiva la crisis que viven los autoexcluidos no tiene que ver con problemas en el ámbito educacional sino que es una falla en las expectativas propuestas por este discurso de movilidad social con la experiencia personal, es decir, una crisis de legitimación ya que el Estado no ha logrado cubrir tales expectativas en estas personas en particular lo que les lleva a cuestionar el sistema.

Lo anterior corresponde a un hallazgo importante en los resultados ya que tensiona el marco teórico propuesto generando la necesidad y ampliar el concepto de crisis tomando prestado el concepto de crisis de legitimidad propuesto por Jürgen Habermas (1998) para referirse a uno de los 4 tipos de crisis de las sociedades modernas en el capitalismo avanzado. Para el autor, en la sociedad moderna capitalista se debe legitimar el discurso de la distribución desigual de lo socialmente producido, y la crisis de legitimidad ocurre cuando falla el cumplimiento de las expectativas de consumo construidas bajo el sistema capitalista, producto de las fallas del mercado (Plant, 1982). A grandes rasgos la crisis parte por una crisis económica cuando los bienes producidos no se condicen con el trabajo realizado, esta contradicción tiene un efecto directo en la esfera de las políticas públicas obligando al Estado a intervenir y así suplir con la producción de bienes, pero cuando no se da una solución, es decir no se otorga desde el sistema político y económico los bienes y servicios susceptibles de compra colectiva al sistema socio-cultural, se entra a una crisis de legitimación donde el sistema socio-cultural ya no le otorga al sistema político los output esperados: lealtad de masas. En definitiva es en esta contradicción entre las expectativas y bienes entregados, donde se cuestiona al Estado politizando “lo público” y generando una distancia entre las motivaciones necesarias para hacer funcionar al sistema político (lealtad de masas) y las motivaciones generadas en el sistema socio-cultural. Posteriormente esto puede provocar una crisis de motivación donde el sistema socio-cultural no proporciona sentido suficiente para motivar la acción (Habermas, 1998; Martuccelli, 2013).

Habermas al trabajar este concepto analiza y se refiere a la sociedad como un sistema completo, pero para el caso que se presenta aquí se utilizará esta noción de crisis de

legitimidad para entender la contradicción entre las expectativas que los entrevistados tienen de la educación y la motivación para entrar al sistema. Como se puede ver, los entrevistados identifican el problema la educación con la falla en el potencial cumplimiento de las expectativas relacionadas con la educación, es a partir de esta reflexión que surge el cuestionamiento al modelo establecido en el que se ve como ideal la entrada a la educación superior tradicional. Sin embargo, esta manera de entender el rol de la educación en la sociedad es parte de un discurso que permite legitimar por parte del Estado el modelo de mercado instaurado, entonces es finalmente el sistema político y económico el que se ve interpelado por este problema en la medida que la no entrega de los bienes y servicios suficientes produce en el caso de los entrevistados la autoexclusión el sistema. Lo interesante de esta reflexión está en que los entrevistados tuvieron una experiencia personal que no se corresponde con lo reflejado con los datos a nivel nacional, pero es esta experiencia la que les permitió en primer lugar ponerse en la posición de autoexclusión y cuestionar la posición en la que se encontraban. En este sentido, el discurso de legitimación de la educación es cuestionado, pero este cuestionamiento no lleva a una crítica profunda a la masificación de la educación, ni tampoco existe un rechazo a la existencia de este discurso que mercantiliza, como si ocurre con el movimiento estudiantil. Sino que, es la falla en el cumplimiento de las expectativas asociadas al mismo sistema lo que es el objeto de la crítica. De esto se extrae que lo que caracteriza a la posición de autoexclusión es su estado intermedio entre una crítica al mal funcionamiento del sistema de manera superficial sin llegar a un cuestionamiento del rol de la educación en la sociedad. Sin embargo, la crisis que viven los entrevistados desde su posición de autoexclusión puede ser descrita como una crisis de legitimación en la medida que ya no responden al sistema de manera pasiva, ya que hasta cierto punto han politizado la educación al romper con la tradición y abrir alternativas volviendo la entrada a la educación superior una opción de entre muchas otras.

Posibilidades de superación de la crisis de la educación superior desde la autoexclusión.

Hablar sobre las soluciones que proyectan los entrevistados se refiere a dar cuenta en primer lugar de las posibles condiciones que desde su posición ven que sean necesarias para lograr pasar a una etapa de restructuración de la crisis, y en segundo lugar, desde la experiencia cuáles son las alternativas que tomaron para solventar la crisis. Para responder a esta pregunta en las entrevistas aparecen actores clave que tendrían la capacidad de generar cambios sustanciales como lo son el gobierno, los políticos y el movimiento estudiantil, los cuales, para ambos perfiles resultan indispensables en la discusión por la restructuración. El elemento más importante en este punto es, que para los entrevistados no existen propuestas concretas que den solución a la crisis, sino más bien, se delega las posibles soluciones a los actores que participan de la discusión por la educación, a saber; “los políticos”, el gobierno o al movimiento estudiantil. Esto se explica en la percepción que tienen de la crisis como un problema externo y por tanto su propia agencia no se encuentra en la solución de la crisis, sino en solventar sus problemas individuales, lo cual realizan saliendo del sistema, de esta forma, la responsabilidad queda en quienes les intentaron imponer un camino predeterminado y quienes lo viven/sufren.

Sobre estos actores, primero se hará referencia al gobierno. En primer lugar, para ambos perfiles pocas veces queda clara la distinción entre el gobierno y “los políticos”, pero existe un acuerdo general en que es este sector el que tiene el poder para realizar los cambios necesarios.

“Ellos [los políticos] son importantes, porque ellos son los que pueden aprobar o no aprobar, ellos son los que aprueban o no aprueban. Entonces en ellos hay harto peso de todo esto, porque ellos son los que pusieron estas leyes, los que hicieron ésta constitución y todo eso, entonces ellos son los que pueden cambiar” (Perfil 1, hombre)

Sin embargo esta postura se tensiona con la desconfianza en los políticos, la cual se expresa en la sensación de que no actúan por el bien común, cuando deberían hacerlo, sino que velan por su interés propio.

“Si, en verdad ese es el... el deber político, ¿cachay? velar por el bien común, no el individual y ahí es donde está el primer problema, la base del problema es que ellos no ven el problema, o sea ellos ven su interés propio” (Perfil 2, hombre)

A partir de esto empieza a hacer sentido la decisión de autoexcluirse, ya que se ve un problema que debe ser solucionado por un grupo del cual no se tiene la confianza en que vaya a tener la voluntad para realizar los cambios necesarios. Pese a esto, la desconfianza en los políticos no se traduce en una desconfianza en la política, ya que con las nuevas figuras políticas que surgieron con el movimiento estudiantil, como Giorgio Jackson, Camila Vallejos, Gabriel Boric, aparece en ellos la esperanza de que exista una posibilidad para estos nuevos políticos “cambien las cosas”.

“Giorgio Jackson yo creo que fue un buen aporte, porque él en verdad como que... está enfrentando a todos esos tipos, como que en verdad está... está velando por los bienes de nosotros” (Perfil 2, hombre)

Se puede ver que se tiene más confianza en ellos porque se ven representados en su actuar, el que va acorde a un bien común. Esta visión de los políticos es común en ambos perfiles, el único matiz relevante que ocurre es que la desconfianza como discurso aparece con mayor fuerza en el perfil 1 de las personas que no entraron a la educación superior, pero en términos de contenido es transversal. Es posible que este matiz ocurra porque la discusión sobre la educación se enmarca en un constante aumento de la desconfianza en la política, donde precisamente son estos temas los que han potenciado la misma desconfianza, y finalmente la educación es solo uno de tantos problemas derivados en la política que la desconfianza hace eco nuevamente.

Como segundo actor relevante en la discusión por la educación está el movimiento estudiantil, siendo su principal rol en la superación de la crisis la visibilización de la problemática de la educación a la ciudadanía en general. Esto de para los entrevistados significa que, en términos generales, aún no han ocurrido los cambios y transformaciones de los que el movimiento es capaz, sino que el principal logro y/o aporte de estas movilizaciones, fue dar cuenta de que otras personas también están pasando por los mismos problemas y deficiencias del sistema. Así, por un lado se piensa que no se han logrado cambios sustantivos en materia educacional, pero sí se logró la visibilidad del problema:

“Sí, igual se logró algo, yo encuentro que no se ha logrado tanto en las instituciones, tanto en la ley, pero yo creo que si se logró algo como a cada persona. Quedó rondando, quedó esa mosquita dándote vueltas” (Perfil 1, mujer)

Y por otro, la unión de los estudiantes como consecuencia del movimiento también es un tema recurrente, es decir, la idea de plantear una premisa bajo la cual se pueden sumar estudiantes y personas de distintos sectores para convertirlo en un tema social:

“Yo creo que el hecho de ampliar también el tema social de la movilización, porque en un principio eran si bien pocos los estudiantes que estaban interiorizados en el tema, hoy en día vemos que son muchos los jóvenes que ya conocen sus demandas saben lo que quieren lo que falta en la educación y se ha podido ampliar también ese número de estudiantes” (Perfil 2, mujer)

La diferencia entre perfiles ocurre al identificar los problemas que tiene el movimiento como actor para la superación. Esto porque es en el perfil 1 donde aparecen en mayor medida críticas a la violencia que ocurre en las marchas y a los pocos cambios que ha logrado el movimiento. Con respecto al primer punto, en la siguiente cita se puede ver como se pone énfasis en el efecto que tiene la violencia sobre toda la población, pero también en cómo es un problema del movimiento al no poder controlarlas.

“El tema de los encapuchados, demasiados destrozos... o sea hablando de marchas en general, las marchas acá siempre se salen de control, y cómo Santiago es una cuestión tan chica y está todo acá en el centro, le afecta a todo el mundo aunque esté a favor o en contra de, del movimiento que sea. Entonces que se les haya escapado de las manos al movimiento estudiantil, es lo mismo de todas las marchas y de todos los conglomerados masivos que es el tema de los encapuchados, que es gente que quiere puro destruir” (Perfil 1, hombre)

Como puede verse, no es solamente la violencia que ocurre durante las marchas sino que al movimiento “se les escapa de las manos”. De esta forma la violencia no se ve como intrínseca a la manifestación sino que es un agente externo que de alguna forma evita que las marchas tengan el efecto deseado. Esto se ve con mayor claridad en citas como las siguientes donde además se pone en evidencia que esta violencia es utilizada tanto por los medios de comunicación como por los políticos para quitar legitimidad al movimiento:

“Se concentran en otros objetivos a causa de gente que, en vez de protestar, hace destrozos, otras cosas y los políticos se aprovechan de esas cosas y le echan la culpa y no hay avance en la educación al final, son puras disputas, eh... salir a la calle yo creo mal desperdiciado porque al final no logran mucho, siendo que toda la gente se moviliza para obtener algo” (Perfil 1, hombre)

“Pero son los medios de comunicación los que tergiversan, o que ensucian muchas veces el movimiento. Porque de repente las intenciones son buenas, porque se ve que las marchas siempre son como más cultural, pero siempre llega un momento en que por ejemplo queda la patá... generalmente, las veces que he ido a marchar he visto que los carabineros son los que tiran la piedra, ¿cachay? entonces ahí es cómo que ensucia todo el movimiento” (Perfil 1, hombre)

Sobre el segundo punto que tiene que ver con los cambios provocados por el movimiento estudiantil surge la idea general de que el movimiento no ha logrado avances suficientes y que finalmente no puede lograr los cambios que se proponen. Es por esta razón que se ve como el único logro significativo la unión entre los mismos estudiantes y entre estudiantes y otros sectores de la sociedad como las familias o trabajadores. Lo interesante de este análisis es que en ambos perfiles se identifica como un logro significativo un cambio más profundo en el sistema, en este sentido, se habla de cambios en la estructura de la educación o al modelo educacional como puede verse en la siguiente cita.

“¿eh... los mayores logros? es que no creo que... son como parches, lo que he visto yo en todo este tiempo, lo del crédito, la rebaja, que al fin y al cabo no es tanto... como que en la estructura de la educación no creo que haya cambiado tanto en este último tiempo. si no que yo creo que son más como parches” (Perfil 1, hombre)

“Lo que más se ha logrado ahora fue la gratuidad, pero en cuanto al modelo educacional no hay mucho” (Perfil 2, mujer)

Frente a esta situación surge la reflexión sobre el tipo de cambios que deben ocurrir para solucionar la crisis del sistema educacional más allá de lo realizado por el movimiento y el gobierno hasta el momento. Aquí como producto de las críticas a “los políticos” pareciera que el discurso se dirige a una apelación directa a cambios en el sistema político fuera del educacional. Sin embargo en este punto ocurre una separación en el discurso de los perfiles. Por un lado en el perfil 1 los cambios más profundos tienen que ver con acabar con las soluciones parche y realizar reestructuraciones profundas del sistema educacional.

“Los cambios no sé, los que estudian pedagogía como que hay más oportunidades, se les paga como que es prácticamente gratis cachay... ahí yo veo un cambio, pero siento que el cambio debería ser más grande, más... cómo que siento que son como parches, porque un cambio así, un cambio, un cambio yo no he visto ni en la educación ni en la forma de hacer las cosas” (Perfil 1, hombre)

En la cita anterior se puede ver como los cambios esperados deben ser más “grandes” pero no llegan a interpelar más allá del sistema educacional. En las entrevistas también aparecen elementos más concretos de cambio, como propuestas a cambiar los niveles de enseñanza o que los modelos sean distintos, todas estas propuestas se engloban en la idea de que es el sistema educacional el que debería cambiar.

Se puede decir entonces que en este perfil existe una crítica sistemática a la política que se expresa en una desconfianza en la capacidad y voluntad de quienes se identifican como aquellos que ostentan el poder para realizar cambios relevantes. Pero a la vez, está crítica a la política no se traduce en una interpelación a otras esferas de la sociedad, ya que la profundidad de los cambios necesario para superar la crisis tiene que ver con falencias en el mismo sistema de educación. Esta reflexión es particularmente importante porque tiene sentido con la crisis que identifican los entrevistados desde la autoexclusión relacionada con la movilidad social, ya que no se cuestiona el sentido de la educación sino que en definitiva no se estaría cumpliendo su función.

Al contrario, para el caso del perfil 2, de quienes desertaron de la universidad, esta crítica a la política si se traduce en la exigencia de cambios radicales, en algunos casos violentos, en otras esferas de la sociedad. Como ejemplo de esto, la cita a continuación muestra la interpelación directa al sistema político:

“Para que se logre un cambio verdadero se tienen que tomar medidas ultra violentas y se tienen que sacar a todos estos que están arriba, que tienen el poder y hacen las leyes, y sacarlos de raíz, ninguno de esos tipos que vuelva a ejercer un cargo público en Chile, porque esos tipos en verdad no tienen vocación de servicio público, tienen vocación a ganar plata y beneficiarse ellos mismos” (Perfil 2, hombre)

Como se puede apreciar, la exigencia por un cambio de este tipo es el resultado de la desconfianza hacia el gobierno o “los políticos” para realizar los cambios necesario o suficientes, bajo la premisa de que las personas con tal poder sólo buscan el beneficio propio. En concreto se espera y exige una rotación de quienes tienen el poder para realizar los cambios, pero a la vez se sugiere la inclusión de otras voces que aporte a la discusión, esto es importante porque no se exige directamente un cambio total del sistema sino que los políticos cumplan su rol, el cual, para los y las entrevistados es el de escuchar a la población para realizar los cambios adecuados.

Se puede ver que a la hora de describir y criticar a los políticos y al movimiento estudiantil, a pesar de las diferencias presentadas existen acuerdos y consensos entre los perfiles trabajados que de alguna forma apuntan a las mismas ideas generales, a saber, que son los políticos los que tienen el poder para realizar los cambios, que existe una desconfianza con los políticos actuales que resulta en un estancamiento en términos de cambio, y que tampoco el movimiento estudiantil ha logrado ser el actor capaz de llevarlos a cabo. Sin embargo, al momento de hacer el ejercicio de presentar soluciones concretas aparecen diferencias más directas entre ambos perfiles.

Por un lado el perfil de quienes no entraron al sistema de educación superior tiene un foco que de alguna manera se asocia más directamente al individuo, es decir, el rol y efecto que tiene la educación en cada persona hablando exclusivamente desde la experiencia más cercana, es por esta razón que la interpelación es hacia el sistema educacional y el mal funcionamiento del mismo, entendiendo este funcionamiento como otorgar los beneficios individuales que han sido prometidos. Mientras que desde el perfil de quienes desertaron se hace un análisis más profundo de la educación inserta en la sociedad, lo que les permite llegar un paso más allá y cuestionar al sistema político en general exigiendo cambios en las esferas de poder para así poder transformar la educación en su estructura.

A pesar de que la gratuidad no fue mencionada por ningún entrevistado como una posible solución a la crisis, sí fue un tema que apareció espontáneamente en todas las entrevistas. De manera general se ve a esta política como la bandera de lucha del movimiento y que se acogió en parte por el gobierno de Michelle Bachelet. En ambos perfiles la gratuidad aparece como una solución que no es suficiente y que no apunta al problema central de la educación. Por un lado existen discursos más extremos donde, desde esta visión más individualista, la idea de exigir gratuidad se traduce en frases como “querer todo gratis”, que en definitiva supone que la educación es un servicio por el cual es necesario pagar para otorgarle valor. Continuando con esta idea la educación se percibe desde la experiencia como un proceso que debe “costar” y por lo tanto en el discurso la gratuidad es el camino fácil de los mediocres.

“Mira es mi opinión, pero yo creo que la gente nunca va a estar conforme con lo que está pidiendo o con lo que va a conseguir, siempre van a querer más, más, más, más, quieren todo

gratis, pero yo considero que a veces no hay que dar todo gratis porque... porque o sino tu no valora lo que a ti te costó ¿me entiendes? o sea yo veo el trabajo” (Perfil 1, mujer)

“Aunque no creo que la gratuidad sea la mejor de las formas, porque yo creo que la gratuidad es de mediocres, la gente que es mediocre elige cosas gratis, porque es muy fácil” (Perfil 2, mujer)

Esta reflexión es coherente con lo revisado en los antecedentes que tiene relación con que la cobertura de la educación no es la problemática que identifica este grupo en particular como la crisis. Pero también ocurre un extremo en el que se ve a la gratuidad como una solución no viable e inalcanzable y que por lo tanto no vale la pena tener como bandera de lucha. Esto se ve en ambos perfiles con sus respectivos matices, por un lado para el caso de quienes no entraron al sistema su postura está marcada por su ausencia en las movilizaciones y esto les da una visión pesimista de los cambios que puedan ocurrir:

“En verdad no sabría responderte, porque te digo por lo que veo... yo no lo viví, entonces te digo que el único feedback que tengo es lo que veo en la tele, que es la gratuidad, y eso nunca lo van a lograr poh...” (Perfil 1, hombre)

Mientras que en el perfil de quienes desertaron existe una incredulidad que aparece por el hecho de haber participado de las marchas y conocer el movimiento. Así la visión crítica del movimiento se hace presente aquí en términos de las posibilidades que tienen para alcanzar estos objetivos, que como se revisó antes no se considera que existan en este momento.

En algunas de las entrevistas el análisis de la gratuidad se realiza con mayor profundidad sobre el rol de la educación y cómo la gratuidad es parte de este proceso de mejora pero sin dejar la visión utilitaria de la educación. En otras palabras, se vuelve a la visión que se tiene de la crisis relacionada con la legitimidad del discurso de la movilidad social, donde la educación, sea gratuita o no, debe permitir obtener un trabajo en igualdad de condiciones. Frente a esto la gratuidad es un aporte que puede resultar clave pero en definitiva es otro el problema que se detecta, lo que puede verse en citas como la siguiente:

“Da lo mismo si tenís plata o no, tenís que educarte igual, si sale gratis la raja. Al final, ¿en dónde vas a ver la diferencia? Al momento de encontrar pega, y eso es lo mejor. O sea, todos tenemos la misma... deberíamos tener la misma posibilidad de encontrar pega y... y con las mismas garantías” (Perfil 2, hombre)

Luego de revisadas estas respuestas y volviendo a la pregunta que motiva este objetivo, al preguntar por las soluciones proyectadas a la crisis, los y las entrevistados son enfáticos al decir que los actores claves para este cambio son por un lado los políticos y por otro el movimiento estudiantil. Sin embargo los primeros no tienen la voluntad para hacer los cambios necesarios, y el segundo no tiene el poder para realizarlos. Como resultado, su visión con respecto a la superación de la crisis que ellos mismos identifican y lograr una reestructuración es pesimista, lo que se condice con su decisión de no entrar/salirse del sistema de educación superior.

Sin embargo se identifican dos elementos importantes para el análisis de la crisis; estos son, que tanto el movimiento estudiantil, como la exigencias de quienes no participan en él apelan directamente al sistema político; y que el logro más relevante del movimiento estudiantil es el hecho de haber instalado el tema de la educación en la opinión pública, es decir, que se converse del mismo y a la vez cada persona pueda ver en otros el mismo problema con la educación que ellos mismos viven. Estos elementos de manera aislada pueden ser interpretados desde el marco teórico propuesto ya que según lo mencionado con respecto a la etapa de *contagio* de la crisis, hay que recordar que esta ocurre en una dimensión semántica, lo que quiere decir que la exposición de la crisis por medio de la comunicación hace a las personas conscientes de su existencia, esto se refleja en la idea de que las y los entrevistados destacan que el movimiento tenga como mayor logro el conocimiento de que otras personas estén pasando por estos problemas. Esto en definitiva ha funcionado como el motor del movimiento en estos años más allá de los posibles logros “concretos” que pudieran llegar a tener. Además, el contagio ocurre cuando la crisis no es intervenida y empieza a perturbar operaciones y rendimientos de otros sistemas. Para el caso presentado, esto se puede ver en que el problema de la educación no busca su solución en el sistema educacional sino que salta las exigencias a las autoridades universitarias e interpela directamente al sistema político a través de la opinión pública, que para Luhmann (1993) corresponde al medio de auto-descripción de la sociedad, lo que podría evidenciar que el problema de la crisis “salpica” interfiriendo en el funcionamiento de otros sistemas. Sin embargo esta última interpretación, a pesar funcionar en el marco propuesto, no es suficiente al tomar en cuenta lo visto en el primer apartado de los resultados, esto es que la crisis que describen los entrevistados no corresponde con la crisis diagnosticada, sino que

es una consecuencia de la misma al no corresponder las expectativas de educación impuestas por la sociedad con la experiencia de los sujetos.

Se propone aquí que la crisis que experimentan los entrevistados no está en el sistema educacional sino que es una consecuencia de una crisis de legitimidad del sistema político. Esto se corresponde con lo visto en este apartado donde la solución a la crisis no está en las autoridades universitarias sino en los agentes políticos que tienen el poder para realizar los cambios, y es la exigencia de cambios, hasta cierto punto estructurales, la politización necesaria para dar cuenta de una crisis. Con respecto al movimiento estudiantil, este aparece como un actor relevante en la medida que se convirtió en un medio para transmitir las situaciones de crisis que viven los sujetos, esto es especialmente relevante puesto que desde la teoría propuesta es la opinión pública el espejo de lo político y son los movimientos y protestas las que obligan al sistema político a verse desde otras perspectiva y así motivar un cambio interno que supere las crisis vividas (Martuccelli, 2013). Finalmente las entrevistas desde la autoexclusión dan cuenta de la relación entre el sistema político y el sistema educacional evidenciando este discurso de legitimación que de alguna forma se relaciona tanto con la crisis derivada del giro a la mercantilización y la crisis que viven los mismos entrevistados, así no se puede pensar uno sin el otro.

Conclusión

Esta investigación tuvo por objetivo dar cuenta de los sentidos y significados que las y los jóvenes autoexcluidos del sistema de educación superior le otorgan a la crisis que se vive en tal sistema. Los sentidos y significados de los autoexcluidos se han entendido como la manera en que los sujetos definen y se ven afectados por la crisis de la educación desde su posición como fuera del sistema. Las crisis se entienden desde la teoría sistémica como proceso de cambio estructural en los sistemas cuando la reproducción de tareas que resultaban exitosas pierde efectividad provocando la necesidad de un cambio en la manera en que se produce dicho efecto. Las crisis no se pueden observar directamente, sino que son sus efectos sobre las personas donde es posible estudiar su origen y posibles soluciones, por esta razón, la *crítica* como discurso se vuelve un concepto central en este estudio ya que es la manera en que los individuos dan cuenta con sus propias palabras de las crisis que se vive en los sistemas. Sin embargo, la relación crítica- crisis no es automática. Para asegurar que esta relación fuese directa se propuso el uso de la idea de *autoexclusión*, la cual se caracteriza por describir la capacidad selectiva de los individuos en situaciones sociales determinadas en el sistema, y en este caso la posibilidad que tienen para tomar decisiones respecto de su inclusión y exclusión de manera autónoma. Con esto en mente el supuesto general de este estudio es que dado que las y los entrevistados tenían posibilidades concretas de entrar al sistema, sienten la libertad suficiente para ir contra lo establecido y tomar la decisión de autoexcluirse, esta libertad se corresponde con un razonamiento negativo sobre la educación que se expresa racionalmente en un discurso crítico de la misma que define sentidos y significados desde su experiencia, lo que se traduce en el entendimiento de la crisis que vive el sistema.

Antes de entrar a revisar el análisis de los conceptos centrales de la investigación es necesario mencionar que, en las entrevistas, efectivamente apareció un discurso armado contra el sistema educacional, en el cual, se justificaba la decisión de autoexcluirse, por esta razón y para efectos de los resultados revisados, el supuesto mencionado se cumple. Sin embargo, la manera en que la crisis aparece en el discurso no es explícita, sino que, como se vio en los resultados, la experiencia de los sujetos lleva a pensar que la crisis de la educación no es la mercantilización de la educación ni la falla en el cumplimiento de la

expectativas de la educación. Antes de entrar al detalle de este análisis, es relevante mencionar que la importancia que dan los entrevistados a la presión social y familiar a la que fueron sometidos para seguir el camino tradicional, evidencia el grado de autonomía necesario para justificar, desde la crítica, la autoexclusión del sistema y por lo tanto, se puede asegurar que existe un razonamiento tal que sea posible dar cuenta de la crisis motivado por una situación crítica.

Con respecto a los objetivos planteados; en primer lugar, se buscaba dar cuenta de los efectos de la crisis en las decisiones de los/as jóvenes autoexcluidos, sobre esto, los resultados indican que la autoexclusión resulta ser una consecuencia de la sensación de crisis que detectan los entrevistados, de esta forma se encuentran ciertas condiciones que son generadas por esta crisis que permiten que la autoexclusión se presente como una opción para los jóvenes. Es en este punto que surge con notable importancia la experiencia de los otros al tomar la decisión, mostrando que la educación superior no resultó de utilidad para sus compañeros de trabajo o sus pares en las instituciones educacionales, esto se contrasta con el discurso impuesto sobre la educación como el medio para obtener mejores sueldos y asegurar el trabajo, entonces se decide rechazar este discurso/idea y optar por un camino alternativo. Si tomamos en consideración la crisis de la educación como la generada por el giro hacia la mercantilización, entonces el efecto de la crisis en las decisiones es indirecto, en la medida en que no se siente como la razón principal, pero sí está presente en este rechazo a la imposición del discurso que surge desde la mercantilización de la educación. Sin embargo, la razón por la que este discurso es rechazado, no se corresponde con lo esperado en las hipótesis planteadas, ya que la visión negativa de la educación, no se basa en una crítica profunda a la masificación de la educación, ni tampoco existe un rechazo a la existencia de este discurso *mercantilizante*, sino que, es la falla en el cumplimiento de las expectativas asociadas al mismo lo que es el objeto de la crítica. En este sentido, no se cuestiona el rol de la educación en la sociedad, sino que, en la experiencia cercana de los entrevistados este rol no se ha cumplido, pero desde su visión debería hacerlo.

En segundo lugar, al entrar en la dimensión operacional, el entendimiento de la crisis parte por la descripción que los entrevistados dan a la misma, para ello, vale la pena

mencionar que el marco interpretativo propuesto desde la teoría sistémica y las etapas de la crisis, funciona para los procesos que identifican los sujetos en la medida en que su visión de la crisis pasa por las etapas de: incubación, contagio y reestructuración -esta última a pesar de que no se proponen soluciones concretas. A pesar de esto, la crisis que se logró identificar en la crítica que los entrevistados hacen a la educación superior no se corresponde con la crisis diagnosticada en los antecedentes de la investigación, a saber, la masificación y baja calidad como consecuencias del giro a la mercantilización. Esto se relaciona con lo visto en los resultados del primer objetivo, ya que desde este marco se interpreta que desde la posición de autoexclusión, la crisis tiene que ver con que la entrega de educación ya no genera los efectos esperados en la vida de las personas, es decir, que el rol de la educación en la sociedad, que ellos entienden como el aumento de las oportunidades de empleo y mejores salarios, no está siendo cumplido en la actualidad. Es aquí, donde los problemas con la educación se traducen en el discurso de los entrevistados como una pérdida de tiempo y dinero. El hallazgo más importante de esta investigación es, esta discordancia entre la crisis diagnosticada y la crisis vivida por los entrevistados, ya que como se revisó en los resultados; investigaciones relacionadas a la desigualdad social determinan que en la actualidad continua existiendo una relación muy cercana y directa entre el nivel educacional, la ocupación y el ingreso, que muestran que lo descrito por los entrevistados no se corresponde con la situación que se vive de manera general en el país. Es así, que fue necesario ampliar este marco interpretativo para incluir la noción de *crisis de legitimidad* y así integrar la crisis diagnosticada y la descrita por los entrevistados bajo la idea de que lo que ocurre con este grupo en particular es, la existencia de una crisis de legitimidad del Estado en la medida en que éste último, no ha cumplido con lo prometido al realizar los cambios a la educación. Esta interpretación, incluso, ayuda a comprender con más detalle la posición de la autoexclusión ya que se asocia a la desconfianza en la política y la pérdida de motivación para actuar en el sistema, prefiriendo autoexcluirse.

Por último, al consultar por los posibles cambios que significarían una reestructuración del sistema y por lo tanto la superación de la crisis, ocurrieron dos situaciones marcadas por lo visto previamente. Primero, que, al no existir un cuestionamiento al rol de la educación, los posibles cambios suponen la mantención del sistema actual de educación superior y en segundo, más que proponer soluciones, los entrevistados se excluyen de la toma de

decisiones interpelando a quienes tienen la labor de tomarlas y así que solucionen los problemas evidenciados. Estas dos situaciones dan cuenta de que la crisis descrita por los sujetos de estudio no está en el sistema de educación superior, sino que, tiene que ver con procesos ligados al sistema político y que por lo tanto, buscan ser solucionados en tal sistema.

Con estos resultados, al hablar de sentidos y significados que desde la autoexclusión de los jóvenes se le da a la crisis de la educación se puede concluir que, la crisis que de manera explícita describen los jóvenes no se corresponde con la crisis que aquí se ha diagnosticado, ya que no responden a los mismos procesos identificados en el sistema educacional, por un lado la crisis como la falla en la resolución de las expectativas de la educación superior y por otro en el giro hacia la mercantilización de la educación. Sin embargo, es posible extraer del discurso originado en la posición de autoexclusión, cuál es la crisis que efectivamente está ocurriendo para ellos. Ya que la crisis que viven los jóvenes no responde a ninguno de estos procesos directamente, pero es originado al ocurrir ambos de manera simultánea, lo cual es condensado en la idea de crisis de legitimación donde el discurso que permite legitimar la mercantilización de la educación que se basa en la idea de la misma como una necesidad para “ser alguien en la vida” entra en crisis al darse las condiciones para dar cuenta de esta falla en el sistema y así abrir la posibilidad de la autoexclusión. En este sentido, los significados otorgados a la crisis de la educación dan cuenta de procesos y tensiones que van más allá de un solo sistema, los cuales surgen por medio de las entrevistas y se convierten en información útil, para profundizar en el entendimiento de quienes toman la decisión de autoexcluirse del sistema educacional. De esto, se extrae entonces que el principal aporte de este estudio es la profundización en el entendimiento de la decisión de autoexcluirse de la educación superior a través del análisis de la crisis en el sistema. Primero, porque las condiciones que deben darse para que aumenten las capacidades selectivas de las y los jóvenes evidencian la fuerza de las tradiciones y discursos impuestos que desmotivan la autonomía. Pero es cuando estos discursos son cuestionados que pueden ser entendidos como alternativas dentro de un abanico de posibilidades. Y segundo, porque a pesar de que el discurso de los entrevistados se centra en solucionar sus problemas individuales, la complejidad de esta decisión va más allá la experiencia personal, sino que, da cuenta de un problema ligado a los discursos que

permiten legitimizar el Estado. Por estas razones, se vuelve necesario la realización de estudios que indaguen en el entendimiento de la posición de autoexclusión de sistemas para lograr un mejor entendimiento de las condiciones y circunstancias que llevan a las personas a tomar tal decisión.

Finalmente, las limitaciones de la investigación como lo fueron los alcances del marco teórico propuesto y la representatividad de la muestra escogida presentan posibles preguntas que quedan abiertas para profundizar aún más en el tema planteado. En primer lugar, el hallazgo presentado tensiona el marco de interpretación propuesto al resultar no ser suficiente para describir el proceso completo de la crisis evidenciada, esto sugiere a futuras investigaciones, la actualización del marco teórico para tomar en cuenta la crisis desde el sistema político o el sistema como sociedad en su totalidad. En segundo lugar, esta investigación aporta al lograr profundizar en un sujeto de estudio que por lo general no es centro de las investigaciones, sin embargo, teniendo esta experiencia como antecedente es posible adentrarse en la representación y caracterización adecuada de este grupo y así asegurar que los resultados presentados se correspondan con la población estudiada. En tercer lugar, a pesar de que la muestra para el estudio incluía la representación por género, los resultados no arrojaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, esto puede deberse a que la investigación no posee una perspectiva de género desde sus inicios, lo cual se considera pertinente en la medida que en la educación si existen diferencias entre lo esperado por un lado para mujeres y por otro para hombres. Por último, un elemento que resultó sorpresivamente relevante en el discurso de los entrevistados fue la experiencia del “otro” como referencia para desconfiar de los posibles resultados de la educación, esto lleva a pensar, que no se puede subestimar el rol de las redes sociales en la capacidad de selección y de autonomía de quienes están en una situación como la de los entrevistados, ya que, ciertas experiencias pueden mostrar situaciones que se alejan de lo esperado pero aun así, pueden tener un efecto real en las decisiones, como lo fue para los sujetos en esta investigación, por esta razón se sugiere la ampliación del marco teórico y metodológico para incluir la noción de redes sociales en el análisis como una nueva dimensión que permita comprender en detalle las condiciones necesarias para que sea posible la autoexclusión en el sistema educacional.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Entre pasado y futuro*. Barcelona: Península.
- Azócar, G. (2017). Estrategias de manejo de crisis sociales por medio de políticas públicas: mitigación y reforma. *Economía y Políticas*, 97-124.
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 426-440.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003*. Santiago: UNESCO.
- Beyer, H. (verano 2000). Educación y Desigualdad de Ingresos: una nueva mirada. *Estudios Públicos* 77, 97-130.
- Biblioteca del congreso Nacional de Chile, BCN. (07 de Septiembre de 2011). Financiamiento de la educación superior en Chile previo a 1981. Chile: Comisión Educación, Ciencia y Tecnología de la Cámara.
- Brovetto, J. (1999). La educación superior en iberoamérica: Crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX. *Revista ibero-americana de educación*, 41-53.
- Cabezas, G. (2015). *Los NINI desde sus trayectorias educativas y laborales*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Cavieres Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. *Revista Brasileira de Educación*, 1033-1051.
- Centro para la Cooperación con países No Miembros, CCNM. (2004). *Revisión de Política Nacionales de Educación Chile*. Santiago: Secretaría General de la OCDE.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2016). *Análisis del Proyecto de Ley sobre Reforma a la Educación Superior*. Santiago: Unidad de Estudios.
- Cordero, R. (2014). Crisis and critique in Jürgen Habermas's social theory. *European Journal of Social Theory*, 497-515.
- Cordero, R., Mascareño, A., & Chernilo, D. (2016). On the reflexivity of crisis: Lessons from critical theory and system theory. *European Journal of Social Theory*, 1-20.
- De Assis César, M. R. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *EN-CLAVES del pensamiento, año 1, núm. 2*, 7-22.
- Derrida, J. (2002). Economies of the Crisis. En J. Derrida, *Negotiations* (págs. 69-73). Stanford, California: Stanford University Press.
- Duarte-Quapper, K., Aníñir-Manriquez, D., & Garcés-Sotomayor, A. (2016). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud* 15(1), 373-388.

- Fuentes, R. (4 de Junio de 2017). *Conftech convoca a paro nacional y anuncia radicalización del movimiento*. Obtenido de DiarioUchile: <http://radio.uchile.cl/2017/06/04/conftech-convoca-a-paro-nacional-y-anuncia-radicalizacion-del-movimiento/>
- Gáinza Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. C. (Coord.-Ed), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (págs. 219-263). Santiago, Chile: LOM.
- Garretón, M. (1985). La intervención militar en las universidades: 1973-1985. En M. Garretón, & J. Martínez, *Universidades chilenas: Historia, reforma e intervención* (págs. 103-119). Santiago: Ediciones Sur.
- González, L. E., & Espinoza, O. (2011). La educación superior en Chile. *Pensamiento Universitario 2011-10*, 111-120.
- Habermas, J. (1988). *Legitimation Crisis*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harbemas, J. (1998). *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- Koselleck, R. (2006). Crisis. En R. Koselleck, *Journal of the History of Ideas 67 (2)* (págs. 357-400).
- Ley Nº 18525. (10 de Marzo de 1990). Diario Oficial de la República de Chile. *Ley Organica Constitucional de Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Luhmann, N. (2009). *La política como sistema*. México: Universidad Iberoamericana.
- Martuccelli, D. (2013). *Sociologías de la modernidad*. Santiago: LOM.
- Mascareño, A. (2014). Diferenciación, inclusión/exclusión y cohesión en la sociedad moderna. *Revista cis*, 8-25.
- Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal 116*, 131-146.
- Mascareño, A., Góes, E., & Ruz, G. (2016). Crisis in complex social systems: A social theory view illustrated with the chilean case. *Complexity*, 13-23.
- Mayntz, R., Holm, K., & Hübner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica, en Capítulo 8 El análisis de contenido*. Madrid: Alianza Universitaria.
- MINEDUC. (27 de abril de 2016). *El 54,3% de los estudiantes de primer año accederá a Gratuidad en 2016 en las universidades adscritas*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/2016/04/27/543-los-estudiantes-primer-ano-accedera-gratuidad-2016-las-universidades-adscritas/>
- MINEDUC, Ministerio de Educación. (2016). *Compendio Histórico de Educación Superior*. Santiago: Servicio de información de Educación Superior, SIES.
- Ortiz, L., & Rodríguez Menés, J. (Octubre de 2016). *Expansión educativa y devaluación parcial de los títulos*. Recuperado el 06 de Junio de 2019, de Observatorio de "la Caixa": <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/expansion-educativa-y-devaluacion-parcial-de->

los-titulos?inheritRedirect=true&redirect=%252Fes%252Farticulos-listado%253Fcategories%253D44350%252C44351

- Paschold, R. (11 de Abril de 2017). *La primera marcha estudiantil de 2017*. Obtenido de CNN Chile: <http://www.cnnchile.com/noticia/2017/04/11/la-primera-marcha-estudiantil-de-2017>
- Plant, R. (1982). Jürgen Habermas and the Idea of Legitimation Crisis. *European Journal of Political Research* 10, 341-352.
- Quevedo, S. (29 de Mayo de 2017). *Educación no sexista: la demanda que se toma al movimiento estudiantil*. Obtenido de Publimetro: <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2017/05/29/educacion-no-sexista-demanda-se-toma-movimiento-estudiantil.html>
- Ramos Torre, R. (2016). Contar la crisis: Materiales narrativos en la semántica social de la crisis. *Política y Sociedad*, 331-352.
- Ramos, J. A. (2012). Inclusión/exclusión: Una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 72-99.
- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Revista Latinoamericana Volmen* 12, Nº36, 223-240.
- Rubio, E. (Noviembre de 2016). Desigualdades laborales El empleo y la calificación de la mano de obra en Chile. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Rubio, E. (2016). *El diálogo de dos desafíos: Evolución y relación de la desigualdad y la escolaridad en Chile*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Ruiz Enzina, C. E. (2013). *Conflicto Social en el "neoliberalismo avanzado": Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Salazar, J. M. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1068-2341.
- SIES. (2010). *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990-2009*. Santiago: MINEDUC.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre Educación*. España: Santillana.
- Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En C. Bellei, *El Gran Experimento Mercado y privatización de la educación chilena* (págs. 23-46). Santiago de Chile: LOM ediciones.



Entrevistas Núcleo Milenio Modelos de Crisis - Actores

Núcleo Milenio Modelos de Crisis: El Caso de Chile (NS130017)

Iniciativa Científica Milenio, Universidad Adolfo Ibáñez

Agradecemos su participación en esta investigación y la firma de nuestro Consentimiento Informado. Como le adelantamos en él, esta entrevista durará aproximadamente 1 hora y en ella le propondremos diversos temas o problemas relacionados con la educación en Chile de los cuales nos interesa conocer su opinión.

1. Me gustaría que empezáramos a hablar sobre la educación en Chile, considerando que desde hace algunos años, ha estado en el centro de la discusión por diversas razones. ¿Usted mismo/a o alguien cercano a usted ha experimentado una sensación de crisis en el ámbito educativo? Si es así, ¿qué es lo que identifica como crisis? y ¿cómo le ha afectado a Ud. o a sus cercanos? Si no ha experimentado esta sensación, ¿cuál es su opinión de la situación de la educación en Chile hoy?
2. En relación a las protestas estudiantiles originadas en 2006 y luego desde 2011:
¿Cuáles han sido los mayores logros de las movilizaciones estudiantiles?
¿Cuáles han sido las principales debilidades?
¿Considera Ud. que se ha logrado un cambio relevante en la educación partir de estas movilizaciones?

La idea es evaluar la capacidad del movimiento de observar problemas en la educación, de ponerlos en la agenda pública y lograr con ello cambios concretos en relación a lo esperado / indagar por las cosas que según opinión 'escaparon de las manos del movimiento' y cómo ellas jugaron (juegan) en contra de sus objetivos

3. Ahora me gustaría que habláramos de su experiencia educativa y de cómo está ha influido en su vida.

Perfil	Preguntas
<p>Personas con estudios medios completos que actualmente tenga entre 20 y 30 años de sectores socioeconómico medio y medio-bajo, que no hayan entrado a la universidad por decisión personal (podían haber entrado, pero decidieron no hacerlo). Es posible entrevistar a individuos que estudian o estudiaron en CFT o IP pero no pueden ser todos los casos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué importancia tiene para ti haber terminado la enseñanza media? • ¿Qué determinó en que no prosiguieras con estudios universitarios? <i>Indagar en factores sociales, familiares y personales</i> • ¿Crees que esto (no haber ingresado a la universidad) afectó otros ámbitos de tu vida? <i>(trabajo, ingresos, salud, familia, etc.)</i> • ¿Pensaste alguna vez en estudiar en la universidad? ¿Por qué? • ¿Qué piensas de la universidad? Para ti. ¿Cuáles son las ventajas que tienen las personas que tienen estudios universitarios? y ¿Cuáles son las desventajas de estudiar en la universidad? • ¿Cuál es tu actividad principal actualmente? <i>(trabajo, estudios u otras actividades)</i> • ¿Te sientes satisfecho con tu vida actualmente? • ¿Cómo te ves de aquí a 10 años más? <i>(en términos de desarrollo personal, trabajo, familia)</i> • ¿Qué es lo que más valoras de tu vida actual?
<p>Personas con estudios medios completos que actualmente tenga entre 20 y 30 años de sectores socioeconómico medio y medio-bajo, que entraron a la universidad, pero desertaron por decisión personal, mal rendimiento o problemas socioeconómicos. Es posible entrevistar a individuos que estudian o estudiaron en CFT o IP pero no pueden ser todos los casos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué importancia tiene para ti haber terminado la enseñanza media? • ¿Qué determinó en que desertaras de la universidad? <i>Indagar en factores sociales, familiares y personales</i> • ¿Crees que esto (no haber terminado la universidad) afectó otros ámbitos de tu vida? <i>(trabajo, ingresos, salud, familia, etc.)</i> • ¿Pensaste alguna vez en volver a entrar a la universidad? ¿Por qué? • ¿Qué piensas de la universidad? Para ti. ¿Cuáles son las ventajas que tienen las personas que tienen estudios universitarios? y ¿Cuáles son las desventajas de estudiar en la universidad? • ¿Cuál es tu actividad principal actualmente? <i>(trabajo, estudios u otras actividades)</i> • ¿Te sientes satisfecho con tu vida actualmente? • ¿Cómo te ves de aquí a 10 años más? <i>(en términos de desarrollo personal, trabajo, familia)</i> • ¿Qué es lo que más valoras de tu vida actual?

4. Sea uno lo quiera o no, se ha instalado en Chile la idea de que la educación se encuentra en una situación crítica. Frente a esto y para lograr algunas salidas de este problema, ¿cuál cree usted es el rol del Gobierno [profesores / estudiantes / familias / sostenedores / políticos] para enfrentar este problema? *interrogar en el sentido de identificar expectativas de los actores para una educación que los satisfaga*

Le agradecemos el tiempo que nos ha entregado. Le haremos llegar una transcripción anonimizada de esta reunión y también los artículos académicos que estamos produciendo sobre este tema. De todos modos, puede visitar nuestro sitio web en <http://mileniocrisis.uai.cl> para mayores informaciones.