



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

CABALLO DE MADERA

Una aproximación a las representaciones sociales que los directores de carrera construyen acerca de las características del estudiante en el contexto de una universidad privada de Santiago

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención
Currículum y Comunidad Educativa**

GUSTAVO ANDRÉS SABANDO PÉREZ

**Director:
Dr. Pablo López Alfaro**

Santiago de Chile, 2018

Importante

En el presente trabajo se utilizan inclusivamente términos como “el estudiante”, “el docente”, “el director”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a dichos conceptos sin distinción de género. Esta opción de orden práctico, obedece a la evasión de las formas “o/a”, “los/las” y otras similares, dada la extensión del presente texto.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, al profesor Dr. Pablo López, quien abrió invaluableles espacios de confianza lúcida para seguir este laborioso proceso. Muchas gracias.

A la profesora Mónica Llaña, mi más profunda admiración y agradecimiento. Intenté aprovechar cada rastro que dejó silenciosamente en mi camino. A través de ellos, llegué a lugares que ni siquiera imaginaba que existían.

A los demás profesores del programa, de quienes tomé prácticas que, de tan obvias, resultaban rebeldes e innovadoras en un contexto donde la tecnología y la técnica se ha prometido como la salvadora de la educación; en la simpleza de sus prácticas se escondían años de repensar profundamente el ejercicio pedagógico. Muchas gracias.

A mi familia eterna: mi madre, Angélica, mi padre, Gabriel, y mis hermanos Daniela y Gabriel. Cada palabra aquí escrita tiene, en gran parte, la caligrafía de ellos, y espero haber expresado en este trabajo los anhelos de una familia tan disfuncional como común. Han sido siempre el lugar más seguro del mundo. Les debo todo, y les dedico este trabajo.

A mis queridos compañeros de trabajo: Felipe, Luciana, Mariela, Felipe, Loreto, Edith, David, Pamela, Karin, Natalia y tantos otros y otras. Me acompañaron, cuestionaron y motivaron, muchas veces sin buscarlo. Gracias por escuchar barbaridades, por el tiempo, y por creer que existe un lugar más amable para todos y todas.

A mis amigos y amigas de siempre: Guillermo, Felipe R., Jovi, Álvaro, Carla, Felipe K., Vale, y Nico, personas que, en mi vida, están más allá del bien y el mal.

Y a mi amada Loreto. Sin su inteligencia ágil y clara, sin su humor y picardía, es probable que este camino nunca hubiese sido recorrido. Su astucia para desenredar con prodigiosa habilidad las madejas de ansiedad en las que me vi envuelto en este trayecto, me devolvieron con humildad a la ignorancia inicial, una y otra vez, para recomponer el ánimo, y seguir. Gracias por el esfuerzo que significó acompañarme hasta el final de este proyecto. Con amor, te dedico este trabajo, compañera de aventuras.

RESUMEN

La fuerte diversificación de universidades chilenas y sus proyectos institucionales, no obstante los esfuerzos de los últimos años por el resguardo de la calidad del Sistema de Educación Superior, aún mantiene invisibles algunas dimensiones del hacer universitario y de las relaciones que allí se construyen. La comprensión del hecho educativo, en tanto práctica social, subyace los mecanismos de regulación del Estado, las políticas de cada institución o los dispositivos discursivos que proponen las universidades al espacio público, configurándose en ese espacio de significados una realidad profunda y, a veces, incómoda.

La presente investigación, un estudio de caso con base en el paradigma comprensivo/interpretativo, intenta captar desde los actores directivos de una universidad privada de Santiago sin acreditación institucional de calidad -en los términos dados por la regulación chilena-, las representaciones sociales que emergen desde sus discursos acerca del estudiante con el que conviven día a día, sus motivaciones y expectativas. Se develan, así, situaciones cotidianas donde nada es lo que parece, alrededor de las cuales emergen representaciones de un estudiante/cliente que negocia individualmente las condiciones del servicio pagado; un estudiante carente que, dado su origen, no portaría consigo los mínimos para atender los desafíos de la formación universitaria, y su némesis: un estudiante idóneo, modelo de comparación para todos los demás; todas representaciones que, en la especificidad de este espacio social, van construyendo el sentido de la formación profesional, fe pública mediante.

ABSTRACT

The strong diversification of Chilean universities and their institutional projects, despite the efforts of recent years to safeguard the quality of the Higher Education System, still keeps invisible some dimensions of university work and the relationships that are built there. The understanding of the educational fact, as a social practice, underlies the mechanisms of regulation of the State, the policies of each institution or the discursive devices proposed by the universities to the public space, configuring a deep and sometimes uncomfortable reality in this space of meanings.

The present research, a case study based on the comprehensive/interpretative paradigm, tries to capture from the directive actors of a private university of Santiago without institutional accreditation of quality -in the terms given by the Chilean regulation-, the social representations that emerge from their speeches about the student with whom they coexist day by day, their motivations and expectations. Thus, everyday situations are revealed where nothing is what it seems, around which emerge representations of a student/client who individually negotiates the conditions of paid service; a lacking student who, given his origin, would not carry with him the minimums to meet the challenges of university education, and his nemesis: a suitable student, a model of comparison for all others; all representations that, in the specificity of this social space, build the sense of professional education, public faith through.

RESUMEN.....	V
CAPÍTULO I. CONSTRUYENDO EL OBJETO	1
1.1. Fundamentación.....	1
1.2. Relevancia del problema y aportes de la investigación.....	4
1.3. Delimitación.....	7
1.4. El problema	9
1.5. Objetivos de la investigación	9
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS	10
2.1. Breves del momento histórico: el escenario del fragüe.....	10
2.2. Breves del momento histórico: los números actuales	12
CAPÍTULO III. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	16
3.1. El conocimiento construido socialmente de Peter Berger y Thomas Luckmann.....	16
3.2. El <i>habitus</i> y campo en la teoría de Pierre Bourdieu	22
3.3. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet .	24
3.4. Las representaciones sociales acerca del estudiante	25
3.5. Breve articulación entre los antecedentes teóricos y el objeto de estudio en el contexto del caso.....	25
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	27
4.1. Perspectiva metodológica.....	27
4.2. Tipo de estudio	29
4.3. Técnicas de producción de datos	30
4.4. Tipo de muestra y criterios de selección	34
4.5. Método de análisis de datos y estilo de escritura	36
4.6. Criterios de credibilidad	39
CAPÍTULO V. LA OTRA MITAD	41
5.1. Esa meta esquiva llamada satisfacción	42
5.2. La autonomía inesperada	47
5.3. Las (des)confianzas en el <i>online</i>	51
CAPÍTULO VI. EL CORE.....	54
6.1. ¡Que pase el acusado al estrado!	54
6.2. El profesional posible.....	63
CAPÍTULO VII. LAS FORMAS DE LA UNIVERSIDAD	66
7.1. El fotógrafo.....	66
7.2. Selección simbólica	69
CAPÍTULO VIII. RECAPITULACIÓN Y CIERRE.....	71
8.1. El conocimiento construido en la interacción	71

8.2. La institucionalización.....	72
8.3. Articulaciones. Representaciones, barreras y recursos	73
8.4. Cierre y apertura.....	87
BIBLIOGRAFÍA.....	90
ANEXOS.....	95

CAPÍTULO I. CONSTRUYENDO EL OBJETO

1.1. Fundamentación

La educación superior actual en Chile es un campo abierto, de diversa naturaleza, donde convergen una serie de elementos ideológicos, políticos y económicos que tensan las concepciones que cada uno de sus participantes construye respecto de la educación en tanto proceso de intercambio cultural.

Al respecto, se observa que dichas tensiones se producen al confluir en un mismo espacio de interacción social las representaciones y significados que emergen dentro de los distintos subsistemas que constituyen el sistema de educación superior. Desde las ideas trascendentales acerca del ser humano hasta el ejercicio mismo de la docencia dentro del aula, pasando por la institucionalidad que norma y regula la acción de los individuos, es dable pensar que la dimensión prescriptiva de la educación presenta, al mismo tiempo, obstáculos y recursos toda vez que la ejecución de las políticas que una determinada institución se da para sí, está a cargo de sujetos que construyen sus propias concepciones acerca de lo que significa enseñar y aprender, lo que redundará, por cierto, en el sentido que efectivamente se imprime a los procesos de formación profesional.

El *otro*, el estudiante, en este espacio social de intencionada masividad, se piensa en términos anónimos e impersonales, y convenimos en que es el *otro* un *otro* medible, donde asumimos posible explicar su existencia y devenir a partir de ciertos atributos que, pensamos, están ex ante *en* el *otro*, y sobre ello, se constituye la política institucional.

En este campo, una comprensión compleja de la acción educativa necesariamente obliga a una indagación comprensiva de lo que los individuos significan y ponen en juego en el hecho educativo, y en particular en la relación situada con el *otro* en tanto estudiante, esa entidad impersonal y anónima, cuyo rostro y subjetividad

queda confinada a su posible expresión en bases de datos, gráficos de torta y reportes masivos de matrícula, deserción o ingresos del núcleo familiar. ¿Cuál es ese estudiante institucionalmente construido? ¿Quién está “al centro de todo el quehacer institucional”?¹

Aproximarse, luego, a las formas construidas en el día a día e insertas en el imaginario de quienes participan en esta institución, y a los fenómenos de la vida social que van articulándose desde distintas dimensiones de la realidad, nos permiten ir al encuentro de esa construcción situada del *otro* en tanto estudiante, a veces, anónimo y generalizado, y otras, individualizado y particular, es decir, atípico.

En concreto, la acción educativa no se agota con la ejecución de técnicas de enseñanza desplegadas por algún docente, la utilización de herramientas de gestión de directivos, o las técnicas de aprendizaje empleadas por ese estudiante *típico* y generalizado. Como un hecho y práctica social, no se comprende profundamente esta acción si no es considerando el entramado político, valórico y económico que la enmarca, y que abarca un conjunto de relaciones de poder y concepciones ideológicas que se confrontan y enfrentan, ya en el espacio físico del aula, ya en la discusión informal de sus participantes. Dicho de otra forma, los individuos, activos en su rol, permean y resignifican las definiciones conceptuales, las ideas, las prácticas cotidianas que circulan en el espacio educativo de la institución en un momento histórico delimitado, e imprimen a su actuar sus propias dimensiones personales y profesionales como individuos actuantes, dotando, conscientes o no, de dimensiones valóricas y políticas que se arraigan y expresan en la práctica cotidiana, y de esta forma le asignan un significado subjetivo a su

¹ Es común escuchar esta “idea-fuerza” en los discursos de las autoridades de la institución en estudio.

conducta y decisiones, y en este particular, al sentido de la formación profesional. De esta manera, la historia del presente está continuamente en construcción.

Este tránsito y circular de significados en el espacio educativo se expresa también, por cierto, en los sujetos que, dada la estructura organizativa de las instituciones, son agentes estratégicos en el ejercicio del poder, es decir, los directores de programas académicos. Ellos son los encargados de ejecutar las políticas, reglamentaciones y normas que las instituciones implementan como dispositivos de regulación, supervisión y control, y que constriñen y dan recursos al actuar de docentes y estudiantes, así como a ellos mismos en su hacer cotidiano. La información prescrita por la institución, por los órganos regulatorios del Estado y por el mercado, resignificada por los directores, *a priori*, establece marcos desde el cual actúan y deciden y, *a posteriori*, justifica, valida y legitima su comportamiento y el de otros, dando por hecho una cantidad indeterminada de concepciones, creadas y reproducidas en los espacios de interacción, y expresadas en el conocimiento de sentido común.

Así, lo que el director va definiendo como proceso formativo destinado a la profesionalización resulta de un desciframiento y una interpretación muy personal, dado por la información que emana y recoge del mercado laboral, los colegios profesionales, los órganos reguladores del Estado, la institución misma, sus discursos y su contexto, el currículo del programa académico, su propio modelo del sujeto-estudiante-ideal, y las relaciones que establece en la interacción cotidiana con los estudiantes, entre otros aspectos de la vida en este espacio común. De esta forma, es posible intuir eventuales tensiones entre la representación construida respecto de las características del estudiante, que justifica y valida decisiones académicas, y la realidad del estudiante, dado que la imagen que circula en las IES²

² Sigla comúnmente utilizada para referirse a Instituciones de Educación Superior.

ha sido institucionalmente concebida en base a un planteamiento cuyo objetivo es la justificación de la existencia misma de la institución. ¿De qué manera esas representaciones construidas en y por la institución entran en conflicto con el estudiante *real*, con su identidad y subjetividades?

Estas representaciones sobre el estudiante, en lo que atañe al director, suponen un marco a partir del cual se realiza la selección cultural del currículo, sus alcances y objetivos, y expresan las expectativas que se tienen del estudiante en tanto profesional formado, no solo en lo que podrá lograr una vez graduado, sino además en lo que se supone, anticipadamente, es de su interés. Con base en este modelo que representa al estudiante, es que se sugieren didácticas, estrategias metodológicas y evaluativas, exigencias académicas, normas de comportamiento, políticas, o planes de desarrollo, entre otros dispositivos. ¿Qué representación social sobre el estudiante, situada en el contexto de una universidad privada sin acreditación institucional de calidad, orienta y justifica las decisiones de los directores?

1.2. Relevancia del problema y aportes de la investigación

“Nuestros estudiantes son prácticamente hijos de pescadores, sin mayor capital cultural”.

“Los estudiantes siempre buscan la manera de sacar provecho de una grieta en la normativa”.

“Eso no... los cabros quieren un certificado que les permita ganar trescientas lucas más en la pega”.

“Los estudiantes buscan aprender a hacer cosas, aplicarlas”.

“Si ponemos muchos prerrequisitos en el plan de estudios, el cabro se aburre y se va, así de simple”.

Las expresiones anteriores representan construcciones simbólicas típicas de directores de programas académicos, en esta institución, respecto del estudiante, que se crean y recrean en la interacción social. La relevancia del problema radica, por tanto, en que dichas representaciones sociales son formas de pensamiento, maneras de entender y comprender la realidad, que son influidas por, e influyen en, los tipos de relaciones que se experimentan en la institución, y las prácticas y decisiones cotidianas de los directores, impactando a su vez en la construcción de la identidad ética, política y profesional del estudiante, no solo como producto de un discurso, sino también por las materialidades que expresan un modo de pensar y vivir la experiencia universitaria.

De esta manera, este estudio permitirá comprender con mayor profundidad los procesos educativos de esta institución, y así dotar de información que permita develar el real sentido que se ha estado fraguando, en este espacio particular, en relación al hecho educativo, al margen de ajustes y discursos convenientemente contruidos destinados a dar legitimidad a la institución en el espacio público, en el contexto del proyecto inicial social y económico implementado en Chile por la dictadura de Augusto Pinochet en la década de los ochenta, y las transformaciones que le siguieron una vez recuperada la democracia en 1988.³

Así mismo, el intento por reconstruir las representaciones de los directores y las articulaciones con otras capas de realidad que subyacen a su construcción, abre la posibilidad de acceder a otros fenómenos sociales que puedan estar dándose en esta institución en forma de fracturas o potencialidades de construcción, y una perspectiva inclusiva, que no aborde *un* fenómeno, sino que se expanda a las posibilidades de otras emergencias, permitiría configurar un *campo problemático*

³ El día 5 de octubre de ese año se llevó a cabo un referéndum nacional para decidir si la dictadura militar de Augusto Pinochet seguía o no hasta el 11 de marzo de 1997. Ganó la opción del "No" con el 55,99% de los votos válidos.

más complejo de interacción entre distintas dimensiones de realidad (económica, política, cultural, entre otras), lo que supone un aporte para abrir nuevas indagaciones en el campo educativo.

1.3. Delimitación

Los antecedentes anteriormente planteados nacen a partir de la observación y reflexión de mi experiencia en educación superior, como gestor académico y curricular. La universidad donde desempeño mi trabajo, y que servirá de escenario para la presente investigación, es una IES cuya naturaleza privada le confiere ciertas características que le demandan validarse en el espacio público a través de discursos que expresan su compromiso con el bien de la sociedad, intentando de esta forma desmarcarse de una racionalidad económica e instrumental. Sin embargo, su misma naturaleza de interés privado, su historia y el marco que regula su actuar constituyen un contexto que, se intuye, ha incidido en las concepciones que orientan las prácticas cotidianas y que sus agentes consideran válidas y legítimas, y cuáles no.

Resulta de interés, por tanto, develar las representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos respecto de las características del estudiante, y su expresión en la cotidianidad de la institución, bajo el entendimiento que la aproximación a tales representaciones construidas en la acción social, expande el campo problemático hacia indeterminadas posibilidades de indagación futura que permitan aprehender la realidad inclusivamente.

Es por esta razón, que la delimitación del objeto de estudio a un fenómeno en particular reduce la posibilidad de inclusividad. Se estima, por tanto, que las teorías de la sociología del conocimiento y las representaciones sociales como vía de acceso a las capas de realidad en construcción, son antecedentes conceptuales suficientes para orientar la investigación en el campo y, al mismo tiempo, no recortar anticipadamente la realidad que emerja de los discursos de los sujetos.

No obstante, se espera que en la reconstrucción de los significados y representaciones que subyacen a los discursos, se atienda a la emergencia de la incorporación de conceptos no considerados como antecedentes –como

efectivamente ocurrió en esta investigación- y, desde el apego a los datos y sus fenómenos en emergencia, explorar su posibilidad explicativa en tanto teoría o, dada la aparición de nuevas dimensiones que los articulan, la resignificación de conceptos.

1.4. El problema

Considerando los antecedentes anteriormente expuestos, la pregunta de investigación que orientará esta investigación es: ¿qué representaciones sociales construyen los directores de programas académicos de pregrado acerca de las características del estudiante, en el contexto de esta universidad privada de Santiago?

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Develar las representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos de pregrado sobre las características del estudiante, en el contexto de una universidad privada de Santiago.

1.5.2. Objetivos específicos

- i. Describir las representaciones que construyen los directores respecto de las características de los estudiantes.
- ii. Identificar las barreras y recursos institucionales y/o estructurales que se articulan en la construcción de estas representaciones por parte de los directores.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1. Breves del momento histórico: el escenario del fragüe

La educación superior en Chile ha dejado de ser una experiencia asociada al lujo para pasar a ser un componente esencial del estatus de los individuos y de la participación en la vida social. El camino hacia el éxito social, y principalmente para aquellos que no cuentan con las herencias dadas por el origen social, el apellido y las redes de contactos, el reconocimiento del mérito se vislumbra como el medio más justo de estructuración social y, en esto, los títulos universitarios emergen como el principal promotor del ordenamiento de las posiciones sociales, para los que logran, primero, ingresar a una universidad y luego, mantenerse en ella para obtener la certificación de profesional. Mientras para un sector de la sociedad chilena la obtención de un título universitario como soporte del mérito es prácticamente *de facto*, para otros, es un barrera virtualmente imposible de superar (Araujo y Martuccelli, 2012).

Dado esto, es de aceptación común que el acceso a la educación superior y sus beneficios estén disponibles para todos quienes tienen el deseo y las capacidades para, principalmente, desenvolverse en las exigencias de la vida universitaria. Así, la transición de la educación superior de un sistema de élite a uno de masas va generalmente asociada a la diversificación de instituciones, programas y modalidades de dictación, como es el caso chileno.

A partir de allí, la búsqueda de la inclusión en el acceso a la educación superior se ha posicionado en el discurso público como un elemento deseable, pero las desigualdades toman nuevas formas: segmentación social de la matrícula, heterogeneidad de la calidad de las instituciones y programas, financiamiento estudiantil, deserción y titulación tardía. Al mismo tiempo, la discusión se complejiza cuando se observa que quienes se titulan portan una credencial de título e

institución que supone un cierto nivel de “calidad”, por tanto, es una forma de distinción entre un profesional y otro (Araujo y Martuccelli, 2012). Para el imaginario social, desde la valoración que tienen ciertas profesiones, no es lo mismo ser titulado de Ingeniería en Administración de Empresas que de Ingeniería Comercial, de médico que profesor, e igualmente, no es lo mismo titularse de un instituto profesional que de una universidad. Estas distinciones se respiran en la sociedad chilena.

Se coincide en esto con Espinoza y González (2010):

“Si bien la educación podría llegar a ser un determinante importante en las posibilidades de ascenso en la escala social, el acceso a una educación de calidad puede encontrarse desigualmente distribuido. El origen social de los sujetos también incide en el tipo de educación recibida, más específicamente, se puede señalar que la educación se encuentra desigualmente distribuida en términos de calidad. En efecto, ambos fenómenos, –la heterogeneidad de los estudiantes y la desigual distribución de la calidad de la educación– producen una estructura sesgada que favorece a los sectores más altos de la sociedad, ya que son los jóvenes de dicha clase los que se encontrarían aprovechando de manera más substancial las oportunidades que ofrece el sistema educativo” (pág. 589).

Luego de las reformas en el marco del proyecto neoliberal de la década de los 80, el surgimiento de nuevas universidades, la expansión de sedes, el aumento de vacantes y la diversificación de modalidades de dictación, han generado una oferta privada que en su mayoría tiene bajos o inexistentes estándares de admisión estudiantil y calidad cuestionable, donde el ingreso está mediatizado básicamente por la capacidad de pago (Espinoza, 2008).

2.2. Breves del momento histórico: los números actuales

Al día 25 de julio de 2018, según el SIES, el Sistema de Educación Superior en Chile (en adelante SESUP) está compuesto por 151 instituciones vigentes, de las cuales 78 están acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, mientras que 73 de ellas no lo están, es decir, en el SESUP existe un 51,7% y un 48,3% de instituciones acreditadas y no acreditadas, respectivamente. En la siguiente tabla, se muestra cómo se compone el SESUP en relación al estado acreditado/no acreditado por tipo de institución:

Tabla 1

Composición de instituciones vigentes en el SESUP, según condición de acreditación y tipo de institución.

Estado de acreditación	Cantidad	Porcentaje
Acreditada	78	51,7%
Centros de Formación Técnica	13	8,6%
Institutos Profesionales	18	11,9%
Universidades CRUCH	25	16,6%
Universidades Privadas	22	14,6%
No Acreditada	73	48,3%
Centros de Formación Técnica	34	22,5%
Institutos Profesionales	25	16,6%
Universidades CRUCH	2	1,3%
Universidades Privadas	12	7,9%
Total general	151	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos SIES.

Cabe señalar que la institución en estudio pertenece al grupo de universidades privadas no acreditadas.

Por otra parte, al mes de mayo de 2018, los estudiantes matriculados en carreras de pregrado, se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 2

Distribución de matrícula total de pregrado, según condición de acreditación y tipo de institución.

Estado de acreditación	Matrícula Pregrado 2017	Matrícula Pregrado 2018	% de variación 2017 - 2018	% distribución Matrícula 2018
Acreditada	1.063.264	1.085.667	2,1%	91,4%
Centros de Formación Técnica	120.218	120.251	0,0%	10,1%
Institutos Profesionales	320.670	329.875	2,9%	27,8%
U. CRUCH Estatal	177.403	184.004	3,7%	15,5%
U. CRUCH Privada	141.035	144.287	2,3%	12,1%
U. Privadas	303.938	307.250	1,1%	25,9%
No Acreditada	113.463	102.756	-9,4%	8,6%
Centros de Formación Técnica	16.559	16.313	-1,5%	1,4%
Centros de Formación Técnica Estatal	-	209	n/a	0,0%
Institutos Profesionales	54.040	43.794	-19,0%	3,7%
U. CRUCH Estatal	528	1.527	189,2%	0,1%
U. Privadas	42.336	40.913	-3,4%	3,4%
Total general	1.176.727	1.188.423	1,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos SIES.

En la tabla 2, se observa la variación de la matrícula de pregrado entre los años 2017 y 2018. Mientras que para el grupo de instituciones acreditadas hubo una variación positiva de 2,1%, en el grupo de instituciones no acreditadas, fue de -9,4% respecto del año 2017. Con excepción de las instituciones estatales recientemente creadas (CFT del Maule, CFT de la Araucanía, Universidad de Aysén y Universidad de O'Higgins), todas las instituciones de este grupo disminuyeron sus matrículas entre los años 2017 y 2018. En el grupo de universidades privadas no acreditadas, al cual pertenece la institución en estudio, la disminución entre los años 2017 y 2018 fue de un 3,4%, es decir, 1.423 estudiantes.

Es importante señalar que, a partir del año 2016, entró en vigencia la política de gratuidad, que responde a la concepción de la educación superior como un derecho social, por cuanto el Estado asume un rol garante en su provisión.

Recientemente, la ley 21.091, vigente desde el 29 de mayo de 2018, establece que para que una IES acceda a la gratuidad, debe:

Contar con acreditación institucional avanzada o de excelencia.

Estar constituidas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, corporaciones de derecho público o cuya personalidad derive de éstas u otras entidades de derecho público reconocidas por ley.

Estar adscritas, al menos un año antes de la solicitud respectiva, al Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior.

Aplicar políticas, previamente informadas a la Subsecretaría de Educación Superior, al menos un año antes de la solicitud respectiva, que permitan el acceso equitativo de estudiantes; y contar con programas de apoyo a estudiantes vulnerables que promuevan su retención. Deben fomentar que al menos el 20% de la matrícula total de la institución corresponda a estudiantes de hogares pertenecientes a los cuatro primeros deciles de menores ingresos del país (40% más vulnerables) (Ley N° 21.091. MINEDUC, 2018)

Será la Comisión Nacional de Acreditación quien elaborará los criterios y estándares de evaluación de calidad para los subsistemas que componen el SESUP. A la fecha, dichos criterios y estándares no han sido publicados. Sin embargo, respecto de la acreditación institucional, se señala que:

(..) La acreditación institucional podrá ser de excelencia, avanzada o básica, en conformidad con los niveles de desarrollo progresivo que evidencien las instituciones.

En su pronunciamiento, la Comisión señalará el plazo en que la institución deberá someterse a un nuevo proceso de acreditación, el que podrá ser de 6 o 7 años en el caso de la acreditación de excelencia, de 4 o 5 años en la acreditación avanzada y de 3 años en la acreditación básica, sin perjuicio de lo

establecido en el inciso siguiente. Con todo, sólo podrán someterse a un nuevo proceso de acreditación en un plazo de 7 años aquellas instituciones que cuenten con acreditación de la dimensión de investigación, creación y/o innovación (Ley N° 21.091. MINEDUC, 2018)

Luego, para optar a gratuidad, las IES deben, al menos, contar con una acreditación institucional avanzada, es decir, de 4 o 5 años, lo que no obliga, por cierto, a acreditar calidad en la dimensión de investigación, creación y/o innovación.

CAPÍTULO III. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

3.1. El conocimiento construido socialmente de Peter Berger y Thomas Luckmann

Peter Berger y Thomas Luckmann, en su obra *La construcción social de la realidad* (1993), relacionan el conocimiento del sentido común, las prácticas de los roles y la construcción de la institucionalidad.

Los autores plantean que su propósito es abordar la realidad cotidiana desde el punto de vista empírico de la sociología, y no de la perspectiva de la filosofía. Es decir, desde el cómo se construye la realidad, y no desde su por qué. Afirman, entonces, que la realidad de la vida cotidiana es un continuo de interpretaciones intersubjetivas de las objetivaciones disponibles en el mundo que se vive en común con otros.

Profundizan los autores diciendo que la realidad no es solo un hecho dado, sino que “es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos” (Berger y Luckmann, 1993, pág. 37) . Es decir, la vida cotidiana está fundada en los significados subjetivos que dan los individuos a un conjunto de objetivaciones dadas, las tipificaciones que construyen respecto de los otros, que se intercambian en el mundo compartido. El conocimiento de la realidad es, por tanto, una construcción social.

Sobre la base de tales consideraciones, aproximarse a las características del estudiante en tanto tipificaciones que pautan las acciones de los directores, necesariamente demanda la aproximación a las manifestaciones expresadas de las subjetividades que circulan en el espacio compartido y que constituyen finalmente parte de la realidad institucional, por tanto, tal aproximación debe realizarse necesariamente desde una perspectiva fenomenológica.

Sobre la relación objeto-sujeto, los autores señalan que

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí (Berger y Luckmann, 1993, pág. 39).

Con esta idea, se establece que es el lenguaje el medio a través del cual los objetos exteriores logran tener sentido y significado en la conciencia.

A través del lenguaje, al decir de Berger y Luckmann, los otros con los que se interactúa -especialmente en la interacción “cara a cara”- también aceptan las tipificaciones y objetivaciones que se comparten en el “aquí” y “ahora”, pero sus subjetividades son distintas. Los significados que otorgan otros miembros de interacción en el espacio y tiempo comunes difieren de las propias. A pesar de eso, añaden los autores,

(...) sé que vivo con ellos un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo que compartimos, que compartimos un sentido común de la realidad de éste (Berger y Luckmann, 1993, pág. 41).

El lenguaje es el vehículo por medio del cual se comparten los significados del mundo, incluso más allá del “aquí” y el “ahora”, por tanto, sirve de mecanismo de transmisión cultural. Transmite a otros espacios y tiempos objetivaciones de la realidad, significados, tipificaciones, subjetividades, experiencias y conocimiento a través de la interacción con otros, a través de la escritura u otros medios de registro, o en la interacción “cara a cara”. Aclaran los autores que el lenguaje “es capaz de transformarse en depósito de vastas acumulaciones de significado y experiencia,

que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (Berger y Luckmann, 1993, pág. 56).

3.1.1. Tipificación

Para los autores, la interacción “cara a cara” que se da en las rutinas de la realidad cotidiana, la interacción más próxima con el otro, ya aparece pautada desde un inicio por medio de esquemas tipificadores, en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados”, en la medida que dicha tipificación no se vea distorsionada por una acción no esperada del otro. Es decir, si antes de la interacción el otro es tipificado por mí como “feminista”, pero en la interacción cara a cara sus acciones no se corresponden con lo que yo entiendo por “feminista”, es natural que mi esquema tipificador deba modificarse, y mi trato hacia él se modifique en consecuencia, dependiendo de mi grado de simpatía, entre otros, con el feminismo (o lo que entiendo por él).

Por supuesto, agregan los autores, “el otro también me aprehende de manera tipificada (...) Las tipificaciones del otro son tan susceptibles a mi interferencia, como lo eran las mías a las suyas” (Berger y Luckmann, 1993, pág. 49).

Los autores señalan que las tipificaciones se vuelven más anónimas a medida que se alejan de la interacción “cara a cara”. Así, por ejemplo, la tipificación “infantil” refiere inmediatamente a aspectos del comportamiento resultantes de esa tipificación, que pueden ser que esa persona sea irresponsable, risueña o traviesa, y aplica a todos los individuos que yo tipifico como “infantil”. Sin embargo, en la medida que en la interacción “cara a cara” tengo acceso a las subjetividades de una persona tipificada por mí como “infantil”, “irrumperá continuamente en mi tipificación para manifestarse como individuo único y por lo tanto atípico” (Berger y Luckmann, 1993, pág. 50).

En resumen, los autores señalan que

la realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del 'aquí y ahora' de la situación 'cara a cara' (...) La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1993, pág. 52).

3.1.1. Objetivación y significación

La objetivación es el proceso a través del cual la expresividad humana deviene en un producto reconocible, disponible en la realidad cotidiana, a través del cual es posible acceder a la subjetividad del productor de tal objeto, incluso más allá de la situación "cara a cara". Así como los síntomas de la subjetividad son continuamente accesibles en la situación "cara a cara", no tienen, señalan los autores, "posibilidades de sobrevivir más allá del presente vívido que ofrece la situación 'cara a cara'" (Berger y Luckmann, 1993, pág. 53).

En cambio, las objetivaciones de la realidad cotidiana permiten acceder a la subjetividad del productor de la objetivación más allá del "aquí y ahora", constituyéndose objetivamente como elementos del mundo común compartido con otros. Para aclarar el concepto, los autores proponen como ejemplo un cuchillo que ha sido lanzado por un hombre con la intención de intimidar a otro, y que termina clavado en la pared sobre la cabecera de su cama.

El cuchillo qua objeto expresa la ira de mi adversario, me da acceso a su subjetividad (...) si dejo el objeto donde está, puedo mirarlo de nuevo a la mañana siguiente, y de nuevo expresará para mí la ira del hombre que lo arrojó. Más aún, pueden venir otros hombres a mirarlo y llegar a la misma conclusión.

Es de presumir que el cuchillo no se fabricó con el solo propósito de que fuese arrojado contra mí. Pero expresa una intención subjetiva de violencia, motivada ya sea por la ira o por consideraciones utilitarias, como matar para conseguir comida (...) El arma, pues, es tanto un producto humano como una objetivación de la subjetividad humana (Berger y Luckmann, 1993, pág. 53).

Un caso especial de objetivación, añaden los autores, es la producción humana de signos, o significación. Los signos, señalan los autores, tienen la intención expresa de referir a un significado subjetivo. Así, por ejemplo, alguien podría invertir una cruz católica como signo de, por ejemplo, su enemistad e ira con los sacerdotes de esa iglesia. Dicha objetivación tiene, por tanto, carácter de signo, dado que su producción ha querido servir expresamente como vehículo de un significado.

3.1.2. Institucionalización

Haciendo un recorrido por los mecanismos biológicos del ser humano, que le demandarían la necesidad de disponer de un orden social que ofrezca un contorno estable para especializar y dirigir sus impulsos, los autores proponen lo que sería una teoría de la institucionalización.

Como antecedente a la institucionalización, Berger y Luckmann (1993) refieren al proceso de habituación, al cual definen en los siguientes términos:

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos (pág. 74).

Este proceso respondería a la necesidad, luego, de aliviar al individuo de la carga psicológica que significaría tomar todas las decisiones que se requieren para realizar una actividad frecuente. Así, por ejemplo, la actividad de tomar una ducha sigue regularmente los mismos “pasos”, una y otra vez, sin necesidad de resolver cada día el problema que ello significa.

El proporcionar un trasfondo estable para nuestras actividades frecuentes, de tal manera de experimentar la vida con mínimos márgenes de decisiones, “libera energía para aquellas decisiones que puedan requerirse en ciertas circunstancias. En otras palabras, el trasfondo de la actividad habitualizada abre un primer plano a la deliberación y la innovación” (Berger y Luckmann, 1993, pág. 75). Así, sería posible, señalan los autores, establecer previamente las actividades, el tiempo y la energía necesarias para realizar una acción habitualizada.

Cuando se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, añaden, aparece el proceso de institucionalización, o de otra forma, “toda tipificación de esta forma es una institución” (pág. 76).

Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución (Berger y Luckmann, 1993, pág. 76).

Es relevante destacar este punto. La institución porta en sí misma formas de control del comportamiento incluso sin recurrir a mecanismos de sanción y control formales,

porque ya están previamente definidas en pautas dadas por la tipificación de acciones habitualizadas, realizadas por tipos de actores. Tal es la potencia de esas pautas inherentes de control, que los mecanismos formales de sanción se vuelven secundarios o complementarios. De hecho, deben su existencia a la vulneración de los procesos de institucionalización.

Así, pues, para el individuo ajeno a un determinado mundo institucionalizado, la institución es una realidad objetiva, fuera de él, una facticidad con todo su poder de coacción. *Es a pesar de él.* El individuo ajeno no ha sido parte de la confirmación histórica de la institución, por tanto, se hace necesario ponerles al tanto del porqué de la institución y sus tipificaciones, y llevar al ajeno a la convicción por medio de fórmulas de legitimación que justifiquen la institución y sus acciones (Berger y Luckmann, 1993).

El conjunto constituido por estos hechos sociales, genera un acopio de conocimiento de sentido común que comparten quienes son capaces de dar sentido a un grupo de tipificaciones y objetivaciones –directores de programas académicos- que son transmitidos en, y más allá, de un espacio y tiempo determinados (la institución pasada, actual y futura), por medio del lenguaje.

3.2. El *habitus* y campo en la teoría de Pierre Bourdieu

El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu se presenta como un elemento clave que articula lo individual y lo social, es decir, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas objetivas. Así, a través del *habitus* intenta explicar que tanto las estructuras subjetivas y objetivas no están alejadas ni contrapuestas una de la otra; por el contrario, son dos caras de una misma realidad, de una misma historia colectiva que se sitúa y se inscribe al tiempo; por lo mismo son indisolubles en los cuerpos y en las cosas. Es precisamente el *habitus* que “permite designar el conjunto de disposiciones de los agentes en el que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas” (Bourdieu, 1998).

A partir de lo anterior, el *habitus* representa aquello que genera prácticas culturales propias -para el objeto de estudio de esta investigación- de un grupo social que comparte rutinas y significados -los directores de carreras de pregrado-, y que se reproduce en el espacio social. De esta manera, el sujeto que aprende, revitaliza los discursos y experiencias, y reproduce las prácticas que le son transmitidas. Su subjetividad se constituye por un conjunto de estructuras sociales objetivadas, que él, como agente social, incorpora en razón del lugar que ocupa dentro de la estructura social del espacio educativo.

El *habitus* se constituye así, como producto del lugar ocupado en la estructura social y, al mismo tiempo, como estructurador de las prácticas y las representaciones, es decir, como un esquematizador de las percepciones, preferencias y acciones de los agentes sociales.

A decir de Bourdieu (2013), “existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo – especialmente entre dominantes y dominados en los diferentes campos- y los principios de visión que los agentes aplican” (pág. 35).

Por otra parte, el concepto de *campo* en la teoría de Bourdieu hace referencia al escenario en el cual tienen lugar las prácticas y disposiciones culturales, a través de las cuales se hace expresa su construcción simbólica de la realidad. Así entendido, el campo puede verse como cualquier institución históricamente construida que porta sus propias normativas y formas legitimadas y no legitimadas de acción.

En palabras del autor, “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990). Así, referirse al espacio institucional como campo es referirse al sistema de relaciones que configuran las formas de poder que circulan en la institución, en razón de la posición actual o potencial que

gozan los actores en función de su *capital*, entendido como el conjunto de “recursos” (siguiendo el concepto económico), que le permiten moverse y posicionarse en un campo para el cual este capital es de utilidad.

3.3. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet

El psicólogo social rumano Serge Moscovici (1984) define las representaciones sociales como “un modo de entender y comunicarse particular, propio de una sociedad o grupo social determinado, mediante el cual se construye la realidad y el conocimiento de la vida cotidiana”. Por su parte, Denise Jodelet (1988) señala que las representaciones sociales son

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido de lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... en sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social. Constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (pág. 43).

Así, las representaciones sociales constituyen un sistema de precodificación de la realidad que orienta las actitudes, comportamientos y prácticas, y permiten asimismo a los sujetos una justificación a posteriori de tomas de posición y comportamientos adoptados en la institución. Son, asimismo, prescriptivas de comportamientos en tanto definen lo que es lícito, tolerable, adecuado, aceptable o inaceptable en un contexto cultural e institucional determinado.

Se trata, entonces, de una relación de orientación; las representaciones sociales constituyen una guía para la acción, un sistema de pre-codificación que incide en las anticipaciones, expectativas y comportamientos. Las representaciones sociales

inciden sobre las prácticas de manera indirecta, a través de la selección y filtrado de informaciones.

3.4. Las representaciones sociales acerca del estudiante

Como se ha expuesto, las representaciones sociales orientan el modo en que los sujetos que participan activamente dentro de una institución toman decisiones, actúan, y dan valor y sentido a su cotidianidad. En ciertos niveles jerárquicos dentro de la estructura de una institución, estas representaciones sociales orientan decisiones tan sensibles dentro de la formación profesional tales como la gestión académica, la selección del currículo o la gestión de presupuesto, entre otras, que realizan los directores de los distintos programas académicos que una institución compromete a la sociedad. Estas decisiones, entonces, se orientan y justifican en gran medida por las representaciones sociales que construyen respecto del estudiante: sus expectativas, sus posibilidades y limitaciones.

3.5. Breve articulación entre los antecedentes teóricos y el objeto de estudio en el contexto del caso

Dado que es de interés develar las representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos de pregrado sobre las características del estudiante como objetivación que permite distintas subjetividades que convergen en prácticas de rol, es preciso contar con un constructo conceptual y lógico que sustente el proceso de análisis de los datos obtenidos a través de las técnicas seleccionadas y aplicadas.

Se adscribe la presente investigación al reconocimiento de que los actos de naturaleza educativa son ejercicios de interacción social, en un espacio compartido donde confluyen y se intercambian tipificaciones que impactan las decisiones y la acción, y objetivaciones que posibilitan la comprensión de la realidad cotidiana construida en común, posible de ser aprehendida por medio del lenguaje. A su vez,

estas tipificaciones y objetivaciones son reconocidas en el *habitus* de los directores en tanto formas de percibir y actuar sobre la realidad, *estructuradas* por su constitución de origen sociocultural -biografía, género y formación de base, entre otros aspectos-, y en función del rol que les ha sido dado en el estructura institucional que, como campo de relaciones de poder, legitima y valida ciertos capitales (económicos, culturales, sociales y simbólicos) que le son de utilidad en consideración de su identidad institucional históricamente construida.

Este contexto de *habitus* y campo estructura la construcción de ciertas representaciones sociales respecto del estudiante, entendidas como mecanismos que orientan, a priori, y justifican, a posteriori, las decisiones y prácticas funcionales referidas al hecho educativo que permiten desenvolverse en la vida cotidiana de la institución, con todos sus constreñimientos y recursos. Es decir, la comprensión de las representaciones socialmente construidas por el grupo de directores, se enriquece y profundiza cuando éstas se vinculan con los conceptos de *habitus* y campo.

Las implicancias de las representaciones sociales portadas en la selección cultural del currículo, los métodos de aula, la alineación del currículo, el sentido efectivamente impreso en la formación a partir de la selección de saberes profesionales, entre otras decisiones y actos en el campo educativo, cuya responsabilidad recae en los directores de programas de pregrado en la institución particularizada, se pueden comprender a partir de la indagación sistemática de las manifestaciones del *habitus*, en el campo de relaciones de poder de la institución.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Perspectiva metodológica

Asumir una determinada perspectiva metodológica de investigación, significa asumir una forma de *reducción progresiva* de las dimensiones de cualquier fenómeno social, además de asumirse uno mismo como productor de un *tipo* de información que después será sometida a análisis. La complejidad dimensional de cualquier fenómeno social siempre se verá más o menos recortada frente a las distintas aproximaciones teóricas o técnicas que se empleen (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Como se ha explicitado en la definición del objeto de estudio en el capítulo I, ha sido de interés evitar los recortes anticipados dados por un modelo teórico apriorístico que estableciera marcos de acción sobre el cual aproximarse a la realidad. La inestabilidad y fluidez del objeto de estudio construido, suma la necesidad de apertura que permita comprender la dialéctica entre lo dado y lo dándose en la construcción de realidad.

Dado el paradigma de base desde el que es construido el objeto de estudio, y el interés en consecuencia de la presente investigación por develar las representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos de una universidad privada de Santiago respecto de las características del estudiante, expresadas en sus propios discursos, se entiende que así planteado, conocer dichas representaciones en el contexto de una institución particular, con su normas y controles, en un momento determinado, exige aproximarse a las subjetividades y las objetivaciones que se disponibilizan en la construcción del mundo social para, desde allí, comprender las tramas articuladas de realidad que construyen sujetos históricamente situados.

Pues es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurales de la vida social - sean estos económicos, políticos, sociales o culturales -, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y productivas de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado, del pasado/presente (Zemelman, 1992, pág. 48).

El mundo de lo simbólico, y en particular, las representaciones sociales, encuentran su origen y soporte en la interacción con el otro, y se tornan reconocibles en el discurso.

Es por esto que se opta por abordar la presente investigación desde una perspectiva cualitativa, puesto que permite acceder a los significados, contenidos y valoraciones de los directores expresados por medio del lenguaje. En términos generales, la finalidad de esta investigación no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social, sino profundizar en el conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal cual ocurre. A decir de Bautista (2011), el propósito de las metodologías cualitativas es “revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos”.

Así, el interés de esta investigación es develar la especificidad y complejidad de las representaciones sociales de los directores de programas académicos respecto de las características del estudiante, desde una perspectiva cualitativa, bajo el entendido que esto aportará a la comprensión de los fenómenos sociales que se experimentan actualmente en esta institución.

4.2. Tipo de estudio

En concordancia con los objetivos de esta investigación, que busca develar las representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos respecto de las características del estudiante, se ha escogido el *estudio de caso* como modelo de aproximación a la realidad socialmente construida en un espacio único y delimitado, por cuanto emerge junto con las significaciones de los sujetos en intersubjetividad y en el rol que asumen dentro de la estructura institucional, en un determinado momento histórico. Es decir, es una aproximación al fenómeno de la representación social *en acción*, tal cual ocurre.

Simons (2011) define el estudio de caso cualitativo de la siguiente forma:

(...) es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (pág. 74)

La referencia a la *unicidad, complejidad y contexto real* de la autora, hacen que el estudio de caso ofrezca la posibilidad de producir datos que porten las representaciones sociales de los sujetos de estudio, dadas e influidas por las estructuras vigentes y actualizadas que actúan sobre los sentidos y significados que construyen y comparten los sujetos en los espacios de interacción en los que participan, intercambiando subjetividades, a la vez que complejas, que se ven impactadas por los distintos privilegios de poder institucional.

4.3. Técnicas de producción de datos

A fin de producir los discursos a partir de los cuales fuera posible aproximarse a las representaciones construidas por los directores de esta institución en particular y, al mismo tiempo, abrirse a la emergencia de nuevos elementos de articulación con capas de realidad posibles, fue necesario optar por técnicas de producción de datos que abriesen el campo problemático, evitando una directividad que cercenase anticipadamente los datos producidos, y sin dejar de responder a los objetivos de la investigación.

Se optó, entonces, por dos técnicas cualitativas distintas de producción de información: uno que produjera discursos particulares controlados *en y por el grupo*, que remitieran a discursos más generales de distintos niveles de la realidad, y otro que complementara lo anterior con un carácter más pragmático, que permitiera acceder a cómo se reconstruyen las representaciones de los directores en sus prácticas en la vida común institucional.

Se optó, así, por el empleo de la técnica del grupo de discusión, y por la entrevista individual abierta.

4.3.1. Grupo de discusión

Dados los objetivos a los que adscribe la presente investigación –con perspectiva de inclusividad-, el paradigma comprensivo/interpretativo de base desde el cual es construido el objeto de estudio y la perspectiva metodológica en consecuencia al referido objeto, cuyo origen, expresión y soporte se encuentra en el mundo simbólico de las representaciones, se optó por el grupo de discusión como técnica de producción de discursos sociales, ya que, el discurso social “muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes y sus relaciones recíprocas, de carácter siempre jerárquico e hipostático; y, por oposición,

como en toda estructura, qué elementos excluye, qué relaciones no acepta” (Delgado y Gutiérrez, 1995, pág. 288). Esta característica del discurso producido en el grupo de discusión es de especial interés, ya que se puede acceder de esa manera a las normas que, en un determinado momento, están produciéndose y reproduciéndose entre los directores como parte de los procesos de institucionalización.

En el grupo de discusión, al trabajar con el habla, agregan los autores, “lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación-, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia (...) En toda habla se articula el orden social y la subjetividad” (Delgado y Gutiérrez, 1995, pág. 289). Es justamente en esta articulación donde se puede observar la potencialidad dialéctica entre lo dado y lo dándose.

Permite no sólo “examinar lo que la gente piensa, sino también cómo y por qué piensa lo que piensa” (Flores, 2010). En este sentido, la técnica del grupo de discusión permite reconstruir el entramado de significantes que regulan lo social, que circulan en un grupo que comparte e intercambia significados en su cotidianidad, y que ciertamente modelan las representaciones sociales que portan y transmiten los sujetos, orientando su acción en función de su propia interpretación de rol dentro de la estructura social de la institución. De esta forma, el discurso producido en el grupo de discusión expresa las ideas del sujeto respecto de una temática *en interacción* con el otro, y el dato obtenido permite recuperar el sentido que los sujetos sociales otorgan a sus prácticas concretas, dado un espacio institucionalizado de intercambio de subjetividades.

En la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido (social). Es tan solo tomándolo de este modo, como cabe hablar de que el grupo opera en el terreno del consenso. Consenso, por cuanto el sentido es el lugar mismo de la convergencia de los

individuos particulares en una topología imaginaria de carácter colectivo
(Delgado y Gutiérrez, 1995, pág. 291)

Para evitar, como se ha dicho, el recorte anticipado del campo problemático, el grupo de discusión se inició con una pregunta de apertura que orientó el primer espacio de mirada, y demandó a los informantes la construcción de discursos *en el grupo*. Tal pregunta fue: *¿Quién es el estudiante de esta universidad? ¿Qué características tiene?*

Esta primera aproximación a través de la demanda de la pregunta inicial, sucedió la reorientación continua de nuevas búsquedas de sentidos en la medida que el grupo producía su discurso.

4.3.2. La entrevista individual abierta

La entrevista abierta es un proceso comunicativo donde participan el investigador y el entrevistado, en interacción permanente que crea, asimismo, una situación social de intercambio. La entrevista pasa a ser el lugar mismo donde se elabora el relato del sujeto en torno a un determinado fenómeno social, co-construyendo –el investigador y el entrevistado- una serie de informaciones que adquiere relevancia para el investigador, pero que se basa en la experiencia del actor social entrevistado.

Se optó por la entrevista abierta en profundidad ya que “la heterogeneidad en cuanto a contenidos, la flexibilidad en su estructura y la elasticidad en las posibles respuestas marca algunos de sus elementos más ricos y diferenciadores” (Olaz, 2012, pág. 104). Atendiendo al objetivo del presente estudio, es que la entrevista en profundidad permite aprehender el hecho social en tanto significa un acto interactivo donde el entrevistado proyecta el sentir general de su grupo de referencia. Al respecto, la producción de discurso en la entrevista “nos remite a su hablante, al mismo tiempo que se refiere al mundo al hablar” (Ricoeur, 2001, pág. 28). En su referencia al hablante mismo, el discurso muestra toda su carga subjetiva, emociones, impresiones, prejuicios, etc. Y en su referencia al mundo, el discurso nos devela las representaciones de los directores en cuanto unidad social, evidenciando las relaciones que sostienen con la institución de la que son parte.

4.4. Tipo de muestra y criterios de selección

Según la perspectiva estructural de los estudios cualitativos, la selección de la muestra responde a criterios de comprensión y pertinencia. De tal forma, se tomó en consideración un conjunto de criterios de homogenización y heterogeneidad del grupo a entrevistar teniendo en supuesto la saturación del espacio simbólico, que permitiera dar cuenta del conjunto de relaciones posibles entre los sujetos de estudio. Es así que, para la conformación del grupo de discusión, se optó por criterios de:

Años en la institución (mayor a dos años). Se busca que el sujeto pueda reconocer los dispositivos y discursos instalados en la institución.

Género. Los constreñimientos y recursos dados por la construcción cultural de género en su devenir vital suponen distintas representaciones sociales construidas por los sujetos.

Área del conocimiento de la formación profesional de base. Las diferentes disciplinas comprenden un conjunto de concepciones filosóficas (ontológicas, epistemológicas, teleológicas) que subyacen a la formación profesional, por tanto, son parte de los estructurantes que modelan la manera en que los sujetos conciben su representación del mundo.

Con lo anterior, la muestra quedó constituida por tres directoras y cuatro directores, pertenecientes a las cuatro facultades en las que se organiza académica y administrativamente esta universidad.

Para las entrevistas individuales abiertas y, al considerarse en este estudio como técnica complementaria, se seleccionó a dos directores participantes del grupo de discusión que, cumpliendo con los criterios de comprensión y pertinencia antes mencionados, dieron cuenta a través de su discurso de experiencias particulares y estrechamente relacionadas con los objetivos de la investigación, o bien, de

experiencias y su forma de interpretarlas que, por lo observado en la sesión, se tensionaban con los significados compartidos por el resto de los participantes del grupo de discusión.

Tabla 3

Informantes claves sobre criterios de comprensión y pertinencia. Los nombres son ficticios.

Informante	Codificación	Género	Años en la institución	Área del conocimiento
Marcela	D1	Femenino	7	Artes
Juan Carlos	D2	Masculino	6	Humanidades
Patricia	D3	Femenino	9	Ciencias Sociales
Gonzalo	D4	Masculino	3	Ciencias Sociales
Gabriel	D5	Masculino	6	Artes
Alejandro	D6	Masculino	4	Ciencias Sociales
Sara	D7	Femenino	10	Artes

4.5. Método de análisis de datos y estilo de escritura

1era abstracción

Concebida esta investigación y sus objetivos en el paradigma comprensivo/interpretativo, desde una perspectiva cualitativa, el análisis de los datos producidos se orientó de modo general sobre las premisas esenciales de la teoría fundamentada formulada por Glaser y Strauss en los años 60 (Kornblit, 2007), aunque sin restringirse a ella, sobre una lectura reiterada de las transcripciones realizadas del material audiovisual producido en el grupo de discusión y en las entrevistas abiertas individuales. Cabe indicar que el análisis no necesariamente inicia con la formalidad de un determinado procedimiento, sino desde el momento en que es construido el objeto de estudio. El objeto de estudio orienta la mirada hacia las posibilidades del campo problemático desde el principio de la investigación.

2da abstracción

Siguiendo un método de comparación constante que permitiera sistematizar y dar consistencia a los distintos niveles de abstracción que se buscaban, con apego a los datos producidos por los hablantes (Kornblit, 2007) y a fin de develar las representaciones y las dimensiones de la realidad con las que articulaban, en lo procedimental, el análisis del material transcrito fue realizado reiterada, comprensiva e inclusivamente hasta volverse familiares, intentando identificar, en un primer momento, las unidades temáticas de los hablantes que pudieran comprender distintas capas de realidad en diálogo, sin categorías previas de análisis que las agruparan. En este sentido, se intentó condensar abiertamente en estas unidades temáticas las tramas de significación de los sujetos referidas a un tema en particular que emergía de sus propios puntos de vista. Como es de esperar, tal análisis produjo un volumen inicial importante de distintas unidades temáticas.

Para facilitar la manipulación de los datos, se optó por la utilización del software de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 7.5.18, para montar en él todos los documentos de forma ordenada. Fueron especialmente útiles las funciones asociadas a la administración de *códigos* que ofrece este software, por la posibilidad de visibilizar de forma integrada las citas que los constituían. Lo que en este software se ha denominado *código* en tanto elemento dentro de una arquitectura de software propia, se empleó como unidad temática en la construcción analítica de esta investigación.

3era abstracción

Identificadas las unidades temáticas, se procedió a comparar cada una de ellas intentando develar fenómenos más generales que las articulaban. Ciertamente, este proceso no se siguió de forma lineal. La construcción de nuevas abstracciones demandó la revisión de las unidades temáticas, y su reconceptualización en virtud de nuevas emergencias de dimensiones de realidad en juego conforme se avanzaba en el análisis. En este punto del método que se siguió, el software Atlas.ti dejó de ser de utilidad, ya que obligaba a centrar la mirada en el contenido de las unidades temáticas, y no en las formas articuladas en que era posible relacionarlas como partes de una totalidad. La solución fue utilizar papeletas autoadhesivas dispuestas en el muro, para comparar los distintos fenómenos y unidades temáticas.

De este proceso se desprenden los fenómenos que se describen en su densidad en los capítulos V, VI y VII de este informe. Dada la cantidad ingente de las citas que conformaron cada fenómeno, se seleccionaron aquellas que se consideraron más adecuadas para describirlos.

En el capítulo VIII, se propone una integración condensada de dichos fenómenos, a manera de teorización y cierre articulado.

Estilo de escritura

A partir del Capítulo V de la presente tesis, opté por un estilo de escritura con la que intento expresar mi responsabilidad directa con el conocimiento construido y la comunicación que ello exige, en virtud de mi rol como participante de la institución en estudio. La reconstrucción de las representaciones y otros fenómenos sociales por medio de metáforas, y otros recursos retóricos, sirven a un fin estético, cuyo objetivo es la sensibilización respecto de estas realidades poco visibles y sobrepasar, en lo posible, el ámbito estrictamente académico, ofreciendo al lector, adicionalmente, mi posición personal frente a lo captado a través del habla de los directivos.

4.6. Criterios de credibilidad

Dado el paradigma que adopta la investigación, en este caso el paradigma comprensivo/interpretativo, se hace necesario que los procedimientos otorguen credibilidad a los datos producidos, al análisis y a la interpretación teórica.

En correspondencia con los criterios de validez interna y externa de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa trata de cumplir con criterios de credibilidad a través de procedimientos como: observación persistente, análisis de los datos negativos, chequeo con los informantes, triangulación (...) (Delgado y Gutiérrez, 1995, pág. 288)

Para la credibilidad de la presente investigación, se utilizaron distintos procedimientos, a saber: criterios de selección estructural de la muestra, que permitieron la producción de discursos de informantes privilegiados en función del objeto de estudio y los objetivos de esta investigación; método de comparación constante en el análisis de los datos producidos que permitieron contrastar los discursos de distintos informantes referidos a un mismo fenómeno que, sin ánimo de invalidar los datos divergentes, favoreció la emergencia de nuevos elementos constitutivos del fenómeno; la confrontación de los análisis y descripciones construidas con otros participantes de la institución en tanto campo en estudio, que redujo el riesgo de la sobreinterpretación; y finalmente, la triangulación de las interpretaciones con nuevos antecedentes teóricos o conceptuales de forma tal de sustentar y contextualizar la situación, el análisis y la interpretación de los fenómenos.

La “capacidad de carga promedio” de las pilas y los estribos es una ficción estadística que tiene escaso o nulo impacto en la utilidad del puente, del mismo modo en que no se puede calcular cuánto peso resiste una cadena por la “fuerza promedio” de los eslabones. Calcular promedios, fiarse de ellos y usarlos de guía es la receta más segura para perder tanto el cargamento como la cadena que lo sostiene. No importa cuánta fuerza tienen en general los tramos, las pilas y los estribos: el tramo más débil es el que decide el destino del puente entero.

Zygmunt Bauman, Daños colaterales, 2011.

CAPÍTULO V. LA OTRA MITAD

Lo que se construye es sensible al modo en que se construye.

Fernando Atria, Derechos sociales y Educación, 2014.

En *La Otra Mitad* se condensan los discursos que refieren al estudiante que habita la universidad por las tardes en la jornada vespertina, una vez a la semana o al mes en la modalidad semipresencial, o desde la distancia, en la modalidad *online*. Construyen los directores de carrera representaciones de un estudiante que emerge asociado, en mayor o menor grado, al desencanto, la frustración y el reclamo. Es el estudiante adulto de esta universidad, que tiene experiencia previa en otra IES, que busca un certificado que le permita mejorar sus ingresos, o que, ya cumplidas sus obligaciones de madre/padre, ingresa al mundo virtual a vivir, probablemente por primera vez, una experiencia universitaria solitaria.

A los directores, la convivencia con él les resulta, la mayoría de las veces, conflictiva y tensa. Otras, no saben quién es, pero a través de la comunicación a distancia en forma de texto y llamadas telefónicas, intentan reconstruir a un estudiante lejano, que quizás, solo frente a una pantalla repleta de luces y árida información, espera que alguien le ayude.

5.1. Esa meta esquiva llamada satisfacción

...sé que sabes que, cuando te doy, sé que me devolverás, etc. Pero lo que no ofrece lugar a dudas es que la explicación de este secreto a voces es tabú.

Pierre Bourdieu, Razones prácticas, 1997.

A diferencia de lo que ocurre en otros espacios de la institución, el tabú se esfuma y la palabra *cliente* para referirse al estudiante se expone sin pudores, pornográficamente, sin mayores preámbulos en el grupo de discusión, particularmente por aquellos directores que administran carreras donde los estudiantes son en su gran mayoría adultos, estudiantes de carreras de modalidad *online*, semipresencial o jornada vespertina.⁴ Al emerger espontáneamente esta tipificación, el resto de los directores del grupo no presenta reparos, ni se sorprende. En el silencio resuena el eco de quien otorga.

En *La Otra Mitad*, el estudiante se ancla en un hecho superior, de transacción económica, donde el acto del pago se convierte en un argumento que supera y soslaya cualquier otra consideración. Así lo expresa D3, a cargo de carreras tanto de jornada vespertina, como de carreras en modalidad semipresencial:

Yo les tengo que recordar que ellos son alumnos, y que aquí se entrega educación y no es un producto. (...) no es un chico pasivo, es un alumno que...

⁴ Según los datos del Ministerio de Educación de Chile, a través del Servicio de Información de Educación Superior, SIES, la matrícula 2018 de pregrado en estas 3 modalidades, para esta universidad, bordea el 55% del total de su matrícula. En comparación, el mismo tipo de matrícula para el conjunto de universidades privadas no pertenecientes al CRUCH es aproximadamente un 18%, y para las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, y no acreditadas, como es el caso de la universidad en estudio, alcanza un 40%. Solo los Centro de Formación Técnica, CFT, no acreditados tienen un porcentaje similar de matrícula en estas modalidades, que se aproxima a un 53%. Disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-e-investigadores#>.

que siente que compró un producto y lo quiere tener acá. Muchos me dicen, bueno, yo estoy pagando, entonces cómo... ¿cómo reprobé la asignatura? (D3).

El *cliente* paga. Paga por aprobar asignaturas, dice D3, cuando se espera que sea de otra manera. Se observa que su posición de *cliente* conflictúa y tensa la relación con el director.

(...) el de esta universidad, eh... está como súper empoderado, es agresivo, eh... es peleador, le gusta el conflicto, a diferencia de otros, no respeta la autoridad. Siempre les tengo que estar recordando que aquí hay autoridades, que yo soy la autoridad de la escuela, porque ellos, por regla general, no respetan (D3).

El *cliente* no discute con autoridades, sino que negocia condiciones con el proveedor del servicio. La autoridad en conflicto debe imponerse con férrea disciplina frente al *empoderado* que reclama. El poder debe controlar al empoderado, que no parece entender cuál es su posición en el orden institucional. Se forjan así relaciones de tensión permanente en una eterna disputa:

Mi posición es... la otra vez que los alumnos hicieron este motín⁵ y no llegaron al examen, yo les iba a colocar un uno y los iba a reprobar a todos. Mi posibilidad no era otra (D3).

¿Qué llevó a esta crisis donde la coerción es el único camino que se ve posible por la informante? Supera el objetivo de la presente investigación develar esta cuestión, pero es importante hacer visible este rastro de algo que podría ser mayor.

⁵ Llama la atención el particular uso del término. La Real Academia Española define motín como "movimiento desordenado de una muchedumbre, por lo común contra la autoridad constituida". En esta lógica de desorden en contra de la institucionalidad, una búsqueda simple del término en internet arroja resultados la mayor de las veces vinculados a revueltas carcelarias.

Se observa en este discurso, que en el disciplinamiento subyace el reconocimiento de la superación y desbordamiento de las propias posibilidades de la informante. Nada se puede hacer, se han agotado todos los recursos. Cuando la situación se descontrola, se acciona uno de los dispositivos educativos tradicionales de control para poner al cliente en su lugar: la evaluación.

El carácter político de la evaluación, en tanto ejercicio de poder, ha sido latamente estudiado. No es siempre un instrumento técnico, objetivo y neutro de valoración de aprendizajes, como se quiere creer, sino que ha sido usado como dispositivo de poder y control de comportamientos, en el contexto de una cultura educativa que ha legitimado posiciones jerárquicas, entre el experto (validador) y el discípulo (evaluado) (Gimeno Sacristán, 2013). La evaluación regula las conductas de quienes dependen de una valoración externa que los ubique en algún lugar de la dicotomía aprobado/reprobado, cuando el impacto de ello repercute en las probabilidades de alcanzar algún anhelo personal, como puede ser la obtención de un título profesional.

En la modalidad *online*, el estudiante-cliente se empodera, sabe cómo funciona “el asunto”, porque, según explica uno de los directores, ya cuenta con un título previo:

El alumno online es el alumno que ya tiene veinticinco pa arriba, por lo tanto... eh... genera... hay cambios conductuales, sí está más empoderado, sobre todo los que tienen título (...) el gallo está mucho más posicionado de que él está pagando y que él tiene experiencia previa (...) el mismo profe cuando te pide algo te dice “ojo, que este curso es [nombre de marca de la universidad]”. Entonces, entre ellos se comunican mucho más que en primer año... eh... yo creo que es porque tienen exp... tienen... están más empoderados. (D4).

Frente al estudiante que paga y exige, el docente se cuida, se protege y alerta a otros de su presencia hostil.

La obtención de un título profesional, luego, no sólo es entendida como la formalidad institucional que acredita el dominio de saberes de alguna naturaleza, sino que, además, le conferiría a quien lo recibe el *derecho* a la altanería.

Se observa en los discursos que el poder de la aprobación/reprobación lleva al estudiante a no escatimar en los medios para llegar a él:

(...) esta alumna vino acá a gritarme y a decirme eso. De hecho, ese día le dije “¿sabe qué? Usted me está presionando a que usted quiere aprobar”, le dije yo. “Usted tiene que aprobar estudiando, no de esta manera”. Ella ya una vez fue, en la comisión anterior, a inducir a otra profesora que le dijera las preguntas que le iba a hacer, y la fue a visitar a la [nombre de otra universidad], a la universidad donde trabaja (D3).

El estudiante presiona, insiste, reclama. Negocia condiciones, no las discute. En la negociación hay una búsqueda del consentimiento del otro, a cambio del menor costo posible, de manera que el ejercicio del negocio maximice la ganancia. En cambio, en la discusión, donde se ponen en la mesa los intereses particulares, se espera que se resuelva en el interés común de las partes.

[el estudiante] sabe lo que es... eh... alguien que le haya enseñado, a diferencia de alguien que se metió al pregrado tradicional. Entonces viene con una experiencia previa, ya tiene un título, por lo tanto, está metido en el mundo laboral y requiere... seguir escalando, por lo tanto, requiere este título (D4).

“Escalar” tiene aquí una dirección unívoca: hacia arriba. Para algunos, subir se convierte en el sentido de la experiencia universitaria, pero no se llega arriba por la experiencia en sí misma, sino por la certificación académica que conlleva. La recompensa es una nueva posición en la estructura social, un escalón más, un lugar donde se vuelven más probables los anhelos, donde el *ticket* de entrada es el título universitario (Araujo y Martuccelli, 2012).

El *cliente* y la presión por su *satisfacción*, forma fracturas con un estamento directivo que tipifica otras acciones para el estudiante en la vida cotidiana institucionalizada o, al menos, así quiere entenderlo. La distancia insalvable entre lo que se juzga por uno y otro, pone bajo observación clínica las formas normalizadas en que, en este espacio, es posible la obtención de un título profesional.

(...) o bien se deja el interés económico en estado implícito, o bien, si se lo enuncia, se lo hace por eufemismos, es decir con un lenguaje de denegación. El eufemismo es lo que permite decirlo todo diciendo lo que no se dice, lo que permite nombrar lo innombrable (Bourdieu, 1997).

No se quiere, se rechaza, una relación de provisión de servicios. Es impropio para una universidad, es impropio para la sociedad. El estudiante es estudiante; el estudiante estudia para convertirse en un aporte para la sociedad. Se honra su voluntad, su esfuerzo, su mérito, el gran valor del orden social neoliberal.

Pero él paga. Él paga.

Tarde o temprano se vuelve una objetividad ineludible.

Tarde o temprano el cliente exigirá el *contraobsequio* de su *obsequio*, rompiendo el tabú y exhibiéndose sin pudores.

Tarde o temprano el velo del eufemismo se cae.

5.2. La autonomía inesperada

La soledad, diría Goethe, *es cosa bella cuando uno se siente en paz consigo mismo y tiene algo concreto que hacer*. La belleza romántica de la soledad del poeta alemán se desdibuja en los relatos que refieren a la experiencia del estudiante que habita en el espacio universitario a distancia, el del *online*. Ese estudiante deja vastas huellas de su existencia, pero raras veces se le ve. Se sabe de él por sus rastros, porque aparece en los registros informáticos institucionales, o porque ha saturado de reclamos la bandeja de entrada del correo electrónico de algún director de carrera.

En el mundo online es difícil eh... administrar, porque en un aula virtual hay mucha gente que yo no llego a conocer... entonces solamente, generalmente los conozco cuando tienen algún problema, porque es raro que alguien me llame pa felicitar, que estamos haciendo las cosas bien (D4).

Responder a las demandas sobre el servicio se vuelve una tarea administrativa habitual, pero en este caso toma un carácter específico y se convierte, como se observa, en una forma de comunicación casi exclusiva entre el estudiante y el director, y siempre a distancia.

La utopía de la *hiperconectividad* de la internet se vuelve lejana en los casos en que el conectado anhela la presencia de un otro que, al no existir, termina por alejarse:

Porque hay mucha gente que se va sin reclamarte nada. (...) Pero hay mucha gente... después tú hablas con ella y te dicen "sí, lo que pasa es que en realidad no... como que el profe no me pescó, o sentí que en realidad estaba estudiando solo, o me faltaron más videos, más presencia de..." (D4).

El estudiante no presencial reclama por una presencia ausente. No basta con que *las cosas*, antes inanimadas, ahora se animen. Leal (2005), citando a Pugliese (1995), señala:

(...) la soledad no es un problema para aquellos estudiantes a distancia a quienes solo les interesa completar un curso o solo les dan importancia a las calificaciones; sin embargo, para quienes es fundamental la calidad de la experiencia de aprendizaje, entonces la soledad puede relacionarse con sentimientos de satisfacción o insatisfacción.

En este espacio de virtualidad, una propuesta por conformar una comunidad que se acerque y ponga en relieve los intereses comunes de quienes son parte, surte el efecto contrario, sugiriendo con ello que la “comunidad”, ese lugar protegido, idílico, el *Canaán* judío, la Tierra Prometida, donde prima el interés general por sobre cualquier interés particular, sea solo otro árido desierto:

Existe una comunidad, que le llaman comunidad, en donde finalmente es como un diario mural, un informativo, que lo escribo yo. Y esa cuestión la tengo llena de información (...) pero no hay nada... de hecho ellos no pueden responder en ese foro. Es un diario mural. No hay ningún espacio... de hecho finalmente los alumnos lo que hacen es que se empiezan, por curso, se empiezan a dar los WhatsApp (D4).

Lo dicho no representaría un acto de rebelde aislamiento adolescente, si se puede llamar así. El estudiante se reúne, se convoca a sí mismo y a los suyos, también en el mundo digital, pero fuera de los espacios institucionales. ¿Será que rehúyen del panóptico digital de Byung-Chul (2014)?⁶ La comunicación, sin la presencia del otro, es mera información, diría el filósofo surcoreano. Así, los supuestos de la modalidad a distancia, se traducen en distancias comunicativas, como se observa especialmente en el siguiente relato, animado por la frustración de quien lo expresa:

⁶ El filósofo surcoreano Byung-Chul Han, actualiza el panóptico de Bentham. A diferencia de la limitación dada por la naturaleza mecánico-analógica del panóptico de Bentham, el panóptico digital es mucho más eficiente en el modelamiento de la conducta al acceder a las necesidades internas de los individuos, producto de la cuantificación permanente de nuestras actividades en el mundo digital, o Big Data.

Si hay algún problema, probablemente, a lo mejor no va la decana, pero va ella, va y le pone paños fríos, ya puta, solucionemos esto cabros, qué se yo, y si la cuestión escala más va la decana y listo, se acabó. Yo no puedo hacer esa hueá. Entonces... puta, remotamente, y tengo que escribir con mucho cuidado porque lo que pueda decir en un mail se puede entender como que estoy siendo irónico, estoy siendo... más encima está el problema de la comunicación no verbal y escrita que es... si pongo una palabra en mayúscula, lo puede malinterpretar como que le estoy gritando, y en realidad lo estoy destacando (...) entonces, yo creo que eso es, es mi percepción de lo que hoy día es nuestro problema de fondo (D4).

Los síntomas que permiten un mejor acceso a la subjetividad del otro en la interacción social se desvanecen. No hay sonrisas, no hay ruido, no hay gestos.

[al otro] lo veo sonreír, luego reaccionar ante mi ceño fruncido dejando de sonreír, después sonreír nuevamente cuando yo sonrío, y así sucesivamente. (...) ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación 'cara a cara' (Berger y Luckmann, 1993, pág. 72).

Las herramientas que, a juicio del director, mejorarían la experiencia, no están. Al igual que el estudiante, siente la soledad, la falta de un apoyo que no llega, pese a ser La Otra Mitad. Solo frente a la pantalla de un computador, gestionando reclamos, siente impotencia:

Entonces, como que siento que no damos todas las herramientas que toda la universidad le da al mundo presencial, siendo que el mundo online es la mitad de la universidad. Y sin que se transforme en cliente, porque a diferencia mía, el [director de una carrera modalidad semipresencial], ese hueón, va a una vez al mes (...) o una vez cada dos meses, entonces cuando tiene un problema... insisto, va un domingo, el que querai, va y dice "ya, ¿qué problema tienen? No,

no sé qué, el profe... ya, ok, arreglémoslo de esta forma. Ya, ¿quedaron conformes? Listo". Yo no puedo hacer eso (D4).

No se trata aquí de forzar una comparación odiosa entre dos modos de interacción evidentemente distintos. Se trata de develar cómo vive la experiencia universitaria quien la vive.

Las experiencias virtuales que atraviesan los estudiantes, finalmente, se condensan en un atributo de identidad, que según se describe, sería común y valioso para el estudiante: la capacidad de autorregularse.

(...) cuando hicimos la reunión pa los efectos de acreditación, rescatamos el hecho de que los alumnos, dada la modalidad que, independiente que tienen un docente, independiente que tienen... eh... que hay un apoyo, eh... la autonomía, la autogestión, ellos después, al final del camino, te lo agradecen muchísimo (D4).

Se describe en esto que la autorregulación es un atributo valioso, deseable, en la producción del individuo, que hay que “rescatar”. No depender de otro te vuelve autónomo, dueño de ti mismo, pero es un resultado no esperado que, dado el contexto de la sociedad chilena, se vuelve deseable, se honra, porque es un saber que *vale* (Bauman y Alborés, 2008; Byung-Chul, 2014).

La “autonomía” termina siendo la externalidad positiva de un proceso cuyo costo operativo es la soledad, siguiendo el lenguaje de la economía. La “autonomía” no es un atributo que se persiga en sí mismo, no hay mención a una planificación pedagógica, no hay declaración de ello como meta curricular, pero, al resultar aparentemente valiosa para un otro, se “rescata” y se proponen con ella discursos de legitimación:

Al final del camino eh... te dan estos valores, estas cosas que... se unen con el perfil de egreso, pero que... que... logra este desarrollo [de la autonomía] que,

por lo menos en estas líneas de modalidad, siento que es una diferenciación importante... en la universidad (D4).

Si antiguamente el mercado laboral podía discriminar a quienes solicitaban trabajo bajo el criterio de si poseían o no la licenciatura de enseñanza media, la especialización del trabajo exige nuevas credenciales. Se persigue el título profesional, de preferencia universitario si se tienen los medios para financiarlo, y frente a la insinuación de la degradación de los títulos producto de una sobreoferta de titulados, el mercado laboral selecciona con nuevos criterios. Y no tanto por el título en sí, sino por el lugar donde se obtuvo (Araujo y Martuccelli, 2012). Se agrega a lo dicho por estos autores, a partir de los discursos de los informantes de esta investigación, otro componente adicional de posible selección y distinción de profesionales: la modalidad en que se obtuvo la certificación académica.

5.3. Las (des)confianzas en el *online*

La tensión entre el anhelo de la movilidad social a través de las certificaciones académicas y la forma en que se obtuvo se expresa en el estudiante a través del discurso de los informantes clave:

D4: Muchas veces alumnos me llaman por teléfono y me dicen “oye, cuando yo me titule, ¿mi título va a decir que es online?” No, no va a decir que es online, va a decir que eres [denominación de título]. “Ah, ya, súper. Muchas gracias”. Y te corta. Eso te habla de que el alumno no quiere que diga es online, y, por lo tanto, eh... te habla de que el mercado puede ser que lo...

Investigador: Lo castigue.

D4: Lo castigue. Por lo tanto, el alumno se preocupa mucho...

Se sugiere que ya no serían solo el título y la universidad de egreso los criterios únicos de distinción profesional, es también la modalidad de estudio un elemento a

considerar; pero la duda parece desvanecerse cuando, en efecto, el certificado no menciona la modalidad. El estudiante no quisiera ser “descubierto”; ve en la modalidad una desventaja en la competencia por el ascenso social, una falta que la sociedad (o el mercado) podría sancionar. La tipificación actual de *profesional online* es un obstáculo para el estudiante en su camino al éxito.

Las (des)confianzas en el *online* no solo se producen en el exterior, sino que son también internas, desde los docentes:

D4: Hay temas de culpa de profes acá (...) y en el 2018, todavía yo tengo profes, que sienten que esto es un hobby...

Investigador: ¿Un hobby para ellos o para el alumno?

D4: Para ellos.

Investigador: ¿Lo menosprecian un poco?

D4: Sí, como que cualquiera lo puede hacer.

Se sugiere, además, que el estudiante se siente atraído por una presunta facilidad en la modalidad *online*:

(...) otros alumnos que ingresan a modalidad online porque creen que es un tirar y abrazarse, que se da mucho, que se retiran diciendo sabí que en realidad yo pensé que esta cuestión era... (D4).

Y lo otro, el hecho de que estás en tu casa, tú crees que vas a poder tener todo listo, qué sé yo... estar con tu amigo ingeniero soplándote al lado lo que tení que poner. Entonces yo creo que se produce un poco eso (D2).

Se producen en este espacio institucionalizado distintas representaciones de la modalidad *online*, y diversas construcciones de sentido que van, principalmente, justificando y legitimando su existencia.

CAPÍTULO VI. EL CORE

*Yo no tenía a Ken, éramos pobres. Tenía que sacrificar una de las muñecas viejas
y cortarle el pelo para hacerla hombre.*

La Gente Anda Diciendo, proyecto artístico argentino.

En *El Core*, se analiza la condensación de discursos que refieren al estudiante que habita en el *core*,⁷ como se ha denominado en esta universidad a las carreras asociadas con las artes. Estudiantes de todos los días, siempre visibles en la extensión del patio, o en sus salas de clases. O menos visibles, en los rincones de la universidad, donde les es posible darle una calada al universo.

Ahí, donde se conservan las semillas que hacen posible la supervivencia, emerge la representación de un estudiante, y su némesis, abriendo un espacio donde se debaten lo ideal y lo posible.

6.1. ¡Que pase el acusado al estrado!

En la actividad de grupo de discusión, la referencia al origen del estudiante aparece desde la primera intervención, estableciendo un marco previo que, se asume, todos *deberían* comprender. El conocimiento de sentido común se despliega con toda su potencia.

(...) los chicos que llegan acá, en general, yo diría que el sesenta por ciento, llega de hogares que están conformados muy diferentes de una estructura

⁷ La Oxford English Dictionary, en su primera acepción, define core como “The tough central part of various fruits, containing the seeds”. Disponible en: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/core>

normal, donde han tenido carencias de repente alimentarias, de repente de infraestructura, y de oportunidades (D1).

Sube al estrado a quien llamaremos, de momento, *el carente*. El *carente* está aquí por algo, pero no sabemos aún de qué se la acusa. Él tampoco.

El *carente* transitará a lo largo de toda la actividad del grupo de discusión, tomando diferentes formas.

Yo creo que eso que, a lo mejor soy muy de opinión de vieja, pero yo creo que esos almuerzos de los domingos, en la noche juntarse y hablar de política, independiente que el niño tenga un año, dos años, tres años, cuatro o... veinte, o... veinticuatro que tienen los míos, genera un chico diferente (D1).

Se observa en el discurso que emergen las coordenadas a partir de las cuales se establecerán los juicios, al mismo tiempo que se infiere la propia pertenencia de la informante a esas coordenadas: *el abundante*. Se nos ofrece una escena donde *el abundante* cena con su familia, y discuten sobre política. El *abundante* les cuenta a sus padres “normales” que no le gusta que le obliguen a leer en el colegio. Y menos a Borges. Lo encuentra *amarillo*, tibio, poco comprometido. Prefiere, en cambio, la poesía de Enrique Lihn.

"¿Vas a los museos?" No demasiado seguido. Vamos a los museos de pintura con el colegio, más que nada a los museos de historia. Mis padres me llevan sobre todo al teatro. No vamos demasiado seguido a los museos." ¿Cuáles son tus pintores favoritos?" Van Gogh, Braque, Picasso, Monet, Gauguin, Cézanne. No he visto los originales. Los conozco por los libros que hay en mi casa y que miro. Toco un poco el piano. Es todo. Me gusta sobre todo escuchar la música y no tocarla. Tenemos mucho de Bach, Mozart, Schubert, Schumann. "¿Tus padres te aconsejan lecturas?" Leo lo que quiero. Tenemos muchos libros. Elijo el que me parece.

Bourdieu y Passeron, Los Herederos, 2009.

El estudiante representado parece no tener opciones. La *libertad de elegir*, esa promesa que hiciera Milton Friedman a inicios de la década de los 80, se vuelve un recurso retórico, una metáfora, una fábula infantil para el estudiante de esta universidad que, se dice, no elige. Simplemente hace. Hace lo que puede. Entra donde puede.

Se revela la primera acusación. Se acusa al *carente* de no rendir bien en la PSU⁸:

O sea... nosotros tenemos... no, no filtramos eh... y en ese sentido, obviamente que entra una variedad amplia de personas, pero también hay factor común. En el caso de los pregrados que son presenciales y que inmediatamente entran después del colegio, o cercano a eso, son personas que no rindieron la PSU, o

⁸ Sigla para Prueba de Selección Universitaria, batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios superiores en las universidades chilenas pertenecientes al CRUCH, o privadas adscritas al Sistema Único de Admisión, SUA. Fuente: <http://sistemadeadmisión.consejoderectores.cl/pruebas-de-selección-universitaria>

que la rindieron, pero no tuvieron en su mayoría puntaje como para estudiar otras cosas (D2).

(...) pero me refiero a lo que estaba hablando, si yo tengo puntaje, yo no vengo para acá, yo me voy para otra parte primero. Es muy difícil que un estudiante que, a pesar de su puntaje, venga (D7).

Esta tipificación anónima fracasa en la escuela y en los procesos de selección de ingreso a la universidad. Se establece en este punto que la universidad *no filtra*, porque el estudiante que ingresa no superó los filtros anteriores del sistema educativo.

Frente a la pregunta por cómo llega este estudiante a esta universidad, se construye la siguiente respuesta:

Uno, por cumplir con la sociedad o con sus papás, dos, porque siente que tiene que hacer algo, tres, por una percepción de que aquí es más fácil, y cuatro, porque no le queda otra, porque en otra parte no lo van a recibir (D2).

Las teorizaciones en este discurso no son auspiciosas para este estudiante. Las esperanzas se deshacen, se esfuman, se recortan. Sin embargo, el abogado defensor presenta sus réplicas, tímidamente:

(...) independiente de... eh... el tema social... del segmento social al cual pertenezcan los estudiantes, sí eh... hay como una academización escolar previa en... creo que, en la mayoría de los casos, que es precaria. Que... eh... en relación a otro tipo de ingresos, eh... nos pone en... en... en... un.... En un pie un poquito más atrás en relación a que uno tiene que ir paliando ciertos problemas o ciertas carencias de tipo básica, que supuestamente en la escolaridad vienen resueltas (D4).

Se exculpa *al carente* por su condición de *carente*, y se endosa la responsabilidad a la escuela. La escuela falló. Se reconoce en este informante la voluntad de paliar dificultades académicas.

Mientras al *abundante* se le caracteriza como un estudiante ideal, al *carente* se le reclama la generación de problemas a la carrera, en este caso, financieros.

Yo diría que la diferencia de los últimos años, por lo menos más fuerte de los últimos cinco años, es que antes teníamos este estudiante muy vinculado a la familia, papá, mamá le pagaban, y ahora este... cada vez es menos. Tanto que es una carrera que tiene graves problemas de deserción por el tema económico, por ejemplo. Porque la mayoría de los cabros hoy día están llegando y pagando su carrera (D7).

El *carente* está en la representación de los directores, y genera tensiones, dudas, traumatiza, como expresa el D2:

La única diversidad que afecta y que de repente, por lo menos a mí me... me traumatiza un poco, es el origen cultural, en el sentido de que tenía que emparejar una cancha donde hay tipos que llegan mucho más avanzados que otros, al no haber, digamos, una... un control de quién entra y quién sale... quien entra, especialmente.

Es preciso el reconocimiento que hace el D2. No hay selección al entrar y, al mismo tiempo, lidiar con las diferencias en los capitales culturales de los estudiantes se vuelve complejo, traumático, dice. ¿Se infiere de aquí nuevamente un eufemismo, uno que le habla a la sociedad y sus valores de inclusión y diversidad, pero que esconde tras su velo un afán bastante menos altruista?

Los discursos refieren a dos representaciones distantes, anónimas, fantasmales. Están, pero no. Y una, por cierto, es la vara con la que se juzga a la otra.

Es positivo, se dice, que el *abundante* se reúna con el *carente* en la sala de clases. Recibir solo a estudiantes con herencia cultural privilegiada sería “fome”.

Pero yo... yo creo igual que D7 que el tema de la diversidad, que también pasa en esta escuela, es espectacular. Porque se genera una sinergia que no se generaría si fueran todos iguales, por ejemplo. Todos leerían al mismo autor, leerían al mismo... es como si uno recibiera puros niños del Saint George⁹, que todos crecen igual, todos dicen lo mismo, todos se visten igual, qué sé yo... sería fome (D1).

Bourdieu y Passeron (2009) propusieron, en 1964, la forma en que operaba la reproducción de la desigualdad social en el sistema educativo francés. Según los autores, el éxito académico no depende, predominantemente, del esfuerzo personal, sino de la herencia cultural transmitida al estudiante por la clase social de origen. Señalaron que las instituciones de educación premian y reconocen, mayoritariamente, un cierto tipo de capital cultural heredado, justamente aquel que, por las procedencias familiares, coincidía con el significados, prácticas y modos de vivir del sistema educativo, mientras que, para otros, los contenidos y experiencias del sistema universitario les eran, derechamente, desconocidos, ajenos. De esta forma, se premiaba y reconocía, bajo la adjudicación de una supuesta inteligencia y talento superiores, a los estudiantes de las clases privilegiadas, perpetuando la desigualdad en la estructuración de la sociedad.

Al respecto, Leyton, Palacios, y Sánchez (2015) en su revisión histórica del control social en Chile basado en el determinismo biológico darwiniano, señalan que los espacios simbólicos de las tipificaciones con que se asocia a los valores del progreso (competitivo, eficaz, sano, trabajador, honrado, entre otras) se

⁹ Colegio privado del sector alto de Santiago. En 1967, ejecutó un programa experimental de solidaridad con los pobres, desde la perspectiva de la iglesia católica. Fue intervenido por la dictadura militar en 1973. Fuente: <http://www.saintgeorge.cl/nuestro-colegio/historia/>

transformaron en una norma útil para establecer qué es sano y qué es enfermo, ocioso, vicioso o defectuoso. Finalmente, agregan, ha servido para “clasificar, con asombrosa regularidad a través del tiempo, a los grupos que amenazan los valores del progreso” (págs. 7-8).

Siendo este un escenario donde progresa académicamente el estudiante mejor adaptado a las exigencias de la vida universitaria, surge, luego, la duda de cuál es el rol que juegan las instituciones de educación superior en Chile, sobre todo aquellas que en sus discursos de legitimación impugnan a esas otras universidades, las elitistas e indolentes, por seleccionar a los estudiantes más aptos y dejar otros talentos al margen, lo que resulta, claro, en que el ejercicio pedagógico no representa ningún desafío para ellas, y apuntan a que se les reconozca su sublime y virtuosa *inclusión de los excluidos* del sistema, los rezagados dejados a su suerte, cuando en la práctica, lo que sucede dentro de sus aulas tiende a no ser más que otra forma darwiniana de selección natural.

Hay, no obstante, discursos que caracterizan al estudiante de una forma extraña, fuera de la norma compartida en la que se han sumergido otros discursos hasta esta parte del relato, de lo que se desprende una voluntad de utopía, resistivo, dándose en movimiento con lo dado. Se dice que es un estudiante que ha dejado su identidad atrás, en su casa, su barrio y escuela, y le toca enfrentarse a un espacio enorme y ajeno.

(...) Calama, Iquique, ¿no? Se arman estos guetos, los del norte, los del sur, ¿no? Es muy divertido eso, y se apañan mucho. Y hacen unas cosas, así como de cofradía... es muy bonito eso. Entonces, para mí, esta identidad tiene que ver con esta mezcla... eh... de identidades. Por otro lado, es un momento importantísimo de la vida de ellos. Muchos están saliendo de la casa de los papás. Salieron. Perdieron la identidad. Era un cabro que vivía en Calama, que tenía amigos de colegio, que tenía amigos de barrio, y ahora, es un ser desconocido en una ciudad de siete millones (D7).

Reconoce. Intenta comprender quién es el estudiante, y por qué está aquí. Emprende una teorización sobre la producción de subjetividades en un mundo objetivado:

Una característica que yo creo que es profunda en el estudiante de [nombre de carrera], es el mundo subjetivo. Yo vivo en un mundo que es absolutamente objetivo. Desde que nació, este niño va por un camino, tiene que rendir, tiene su tiempo en un cronograma anual de los colegios, de las vacaciones familiares, bla, bla, bla, bla... y llega acá, y encuentra un pensamiento distinto, un pensamiento subjetivo en el arte. Esto lo descoloca, ¿ya? Y tiene que reinventarse a partir de ahí. Este mundo subjetivo, que de alguna manera tiene que ver con la edad, él quiere ser crítico, pero no lee bibliografía, entonces... o sea... ¿hay que tirar piedras a los pacos en la alameda? Vamos. Pero, ¿por qué estamos tirando piedras a los pacos? No tiene la menor idea. ¿me entiende? O sea... una serie de cosas. O, por último, ¿no? Esta cosa que en primer año... toma a Gombrich, ¿no? Historia del arte, lee la primera página y Gombrich dice... “el arte no existe, existen los artistas”. Chuta, ya... ahí ya se perdió. Entonces, este mundo de la subjetividad es novedoso. Y para el individuo esto es eh... es sacar la alfombra, y partir de nuevo (D7).

Expresa que el estudiante re-construye su identidad reconociendo un nuevo camino de subjetividades, que las materialidades disponibles por y para el arte le permiten volver a objetivar y disponer al mundo común, cargadas de significados. Describe que en ello hay esfuerzo, un camino sinuoso donde cabe la posibilidad de perderse. Y, además, expresa que es posible hacerlo, incluso sin necesidad de portar los saberes tradicionalmente “validados” por la academia y sus disciplinas de base:

Hay una historia muy bonita... un chico que llegó de Isla de Pascua, que desde el primer día... primera... primera vez en... en el... en el continente, directamente del aeropuerto a la escuela. Y llegó, sentó, antes que todos llegaran, con ukelele. Y empezó a tocar ahí, antes que llegue la hora de clase

y entró. Entonces, manejaba la percusión... no sé cuántos instrumentos porque desde que nació en la isla ellos están en la música, ¿no? Y pasan dos, tres clases y van hablando no sé qué, y alguien habla de chopán [Chopin] y él dice... profe, ¿quién es chopín? O sea... él tenía un manejo de la música, una comprensión de la música, pero él era... era una música que no estaba legitimada por la academia (D7).

El “choque” cultural, los saberes “válidos”, para esta directora, son un problema que merece ser observado de cerca. Subyace a este discurso la idea de que existe, en ese otro que se constituye en su subjetividad, la posibilidad de saberes tanto, o más meritorios como cualquier otro. Un proceso de desacralización del conocimiento experto, ese firme y disciplinado, para reivindicar la potencialidad del intelecto de ese otro al que se ha dado por *carente*, en oposición al *abundante*, distinción que no hace otra cosa que perpetuar la carencia de uno y la abundancia de otro, en circunstancias que, con megáfono en mano, se ha dicho de las maneras más vehementes posibles que se trabaja por disminuirlas.

Hay resistencias. Hay rebeldías. Hay utopías que se vuelven revolución en la clandestinidad, en el margen, fuera del reglamento y los dispositivos de control. En el silencio, lejos de las luces, sin cámaras, sin podios, ni banderas flameantes.

Ahí, en ese acto invisible para otros, casi como extirpado de su tiempo, se construye el presente.

6.2. El profesional posible

A partir de los discursos, se desprende que los modos de producción de la economía y el mercado laboral van constituyéndose como estructuradores dominantes de la experiencia universitaria, con distintos grados de asimilación o resistencia. Mientras que para algunos es el fin mismo de la formación profesional, para otros es un argumento que justifica ciertas decisiones, un argumento práctico que persuade y funciona.

En la triangulación entre el mercado, el estudiante anónimo, y las representaciones del director, va construyéndose un currículum posible, que está constantemente actualizándose, a pesar de que sus contenidos y objetivos declarados no hayan variado. Es una actualización pragmática que tiende a convertirse en lo que Sizer (1992) llamó el contrato implícito entre enseñante y aprendiz, donde las exigencias se ven flexibilizadas “porque la universidad necesita a los alumnos” (D3).

El estudiante funciona para el mercado, porque el mercado necesita herramientas. Y nosotros las proveemos, se entiende. Creamos herramientas para el mercado. Pero no una súper herramienta, eso no es posible. No hay tantas asignaturas en la malla:

Un profesional que pueda entregar las herramientas que necesita el mercado, pero yo, si fuera por crear un súper [nombre de profesión], no me alcanza la malla y además tendría que crear, no sé, es imposible que una persona pueda adquirir todos estos conocimientos cuando tenemos que darle cierto enfoque (D4).

Pronto, un análisis estadístico fragmentado de las ponderaciones en cada atributo deseable en la creación de profesionales deviene en la suma: la habilitación para la producción y el trabajo. Según se piensa, lo que se ha llamado “habilidades blandas” sería el atributo mejor cotizado por el mercado laboral:

A mí me interesa que el gallo sepa trabajar en equipo, que sea riguroso, que tenga un proceso, que sepa presentar, eso es lo que se necesita, cualquier gallo va a saber diseñar, cualquier gallo va a armar una cuestión porque están hechas, te fijas, y si no, busca cómo se hace, ve un video y entrega un resultado, pero lo que sí va a generar el funcionamiento o no funcionamiento del gallo va a ser un 50%, yo creo, de habilidades blandas que no las tiene el cabro que entra aquí y que nosotros sí se las damos, y ese 50% de habilidades blandas, con el otro 20 o 30% de tecnología, de pensamiento, de armar, de modelos y de cuestiones varias, ese es del 100% del gallo que va a estar bien habilitado pa trabajar... (D1).

El contexto económico y la especificidad que toma en sus distintos sectores, va influyendo en las justificaciones de las decisiones pedagógicas. Aunque no es posible inferir, a partir del siguiente discurso, que se disponen estrategias para que el estudiante se convierta en herramienta del mercado, sí es posible advertir que los modos de producción y el trabajo sirven de argumento para construir justificaciones sobre ciertas decisiones pedagógicas, no como sentido, sino porque funciona. La inclusión de la expresión complementaria “hasta como una opción de formación profesional *también*” presente en el siguiente texto, denota argumento, mas no sentido.

[las secciones en las que se agrupa a los estudiantes] va revolviéndose, hasta como una opción de formación profesional también. Porque nosotros nos caracterizamos porque la mayoría de las ofertas laborales son cortas, son diversas. O sea, hoy día estoy con un equipo, mañana estoy con otro, pasado mañana estoy con otro. Y estoy trabajando [refiere a profesión] con este equipo, y pa mañana hago clases con un grupo de docentes, y en la tarde hago [refiere a profesión] con otro grupo, ¿no? Entonces esta capacidad... esa competencia... tiene que ser desarrollada aquí adentro sí o sí (D7).

Se desprende de los discursos de los directores que las características de los estudiantes los empuja a redefinir los atributos profesionales posibles de cumplir:

Entonces, claro... creo que el perfil de ingreso de nuestra escuela nos pone el desafío de replantear qué es ser un [nombre de carrera] actualmente, efectivo (...) (D5).

Creo que tenemos, por lo menos los pregrados presenciales, que lidiar independiente... de... reitero de... el... el tipo de estudiante socialmente ubicado, eh... con una... eh... como nivelación mínima para poder jeje, después proyectar en cuatro años que tengan una licenciatura y un título profesional. Y eso obviamente condiciona cuáles son nuestros reales objetivos que podemos ofrecer y cumplir (D4).

Es que el perfil de egreso es como el ideal, nosotros a partir de esto queremos eso, pero en mi caso el perfil de egreso que yo tengo declarado se debe cumplir en un 60% (D1).

La producción parece ser el fin último de la educación universitaria para estos directores, en este momento, en nuestro tiempo histórico. No hay mención a otros espacios de acción, ni formas de imaginar esta universidad hacia otras posibilidades. El saber validado se constituye desde y para las industrias y la producción, cualquiera sea la forma que esta tome. La formación no contradice el conocimiento útil para la producción, no lo interpela, no lo cuestiona, ni lo impugna. Es, simplemente.

Y la universidad como espacio llamado a pensar el mundo se va diluyendo entre metas de matrícula, indicadores de eficiencia docente, empleabilidad y titulaciones oportunas.

CAPÍTULO VII. LAS FORMAS DE LA UNIVERSIDAD

7.1. El fotógrafo

Permítame el lector la siguiente aventura metafórica.

La red social *Instagram* está pensada para interactuar con otros a través de, principalmente, imágenes. Imágenes que se disponen al mundo para crear un discurso visual que construimos para que el otro nos identifique de una forma, temporal o relativamente permanente. Se disponibiliza en la red una imagen intencionada de lo que queremos que el otro vea de nosotros.

Se prepara el escenario, se elige el objeto de la realidad que queremos significar en la imagen, se acomoda la luz. ¡Clic! Asignamos un color que le dé un toque de distinción, de frescura, o de nostalgia. No. Vamos de nuevo, esta foto *no es lo que quiero decir*. Vamos de nuevo.

Nueva foto, el encuadre, el objeto... ¡clic!

Esta sí.

Pero algo sobra. En el borde de la imagen, entre el sofá *capitoné*, los DVD de Bergman, y el gato que duerme rechoncho y plácido, hay un trapo. Un trapo sucio, el que se ocupa todos los días, que por más que se guarda, vuelve a aparecer, porque lo necesito. Es parte de la vida cotidiana, sé que está ahí y seguro volverá a estar, pero es un objeto que no quiero mostrar, porque arruina la sofisticación que quiero proyectar en mi imagen. Y la recorto digitalmente para quitarlo de allí, porque distorsiona el discurso que quiero proyectar.

Nadie podría negar la realidad de esa imagen. Los objetos están presentes en la foto, son evidencias innegables. Pero el trapo sucio, que no aparece en la foto, sigue

siendo parte de mi realidad cotidiana, y tendré que acudir a él si necesito limpiar algo.

Si mi foto tiene aceptación en la red social, me sentiré satisfecho. Los *me gusta* son evidencias, para mí, de que mi discurso publicado en imagen ha tenido una buena recepción. Quizás, si es mi pretensión, la cantidad de *me gusta* atraiga el interés de alguna marca de zapatos, o de sofás, o de jabones, y se me proponga exhibir productos de esa marca en mis fotos a modo de publicidad, a cambio de una suma de dinero. Si antes me conformaba con recibir *me gusta*, ahora mi discurso se ha vuelto lucrativo.

Pocos dudarían de mi discurso de sofisticación, porque se sustenta en la solidez de los objetos que he dispuesto a los ojos del mundo y que lo significan como tal, es decir, las evidencias. O, al menos, eso espero que ocurra.

Aunque el trapo sucio siga siendo parte de mi vida cotidiana.

Se desprende, de lo expresado por los directores, que los procesos de acreditación tienden a cristalizarse más en un desafío operativo de gestión de las evidencias que sostengan un discurso de validación, y menos en la preocupación por la calidad de la formación universitaria en tanto experiencia:¹⁰

D2: Buen argumento... para la acreditación de carreras online, es la rigurosidad que tiene que tener el profesor online, porque queda grabado, lo que lo hace incluso más serio...

D5: Sí po.

¹⁰ Una discusión más profunda es necesaria para el concepto de "calidad". La empleamos en este contexto solo porque entendemos que es socialmente compartido que representa algo deseable.

Hay que verse “serio”, se dice. No es que se *intencione* la seriedad, sino que se da accidentalmente con ella, y se vuelve, así, evidencia.

La acreditación se revela disociada de la calidad. Lo que debería estar estrechamente vinculado, hoy parece ser más un certificado de la habilidad institucional para gestionar y seleccionar discursos y las evidencias que los sustentan. La distancia simbólica que se ha generado entre estos dos conceptos, permite dislocar, además, su ordenamiento lógico-temporal:

D4: El 2016 fue como la acreditación... el 2017 fue como ordenar la escuela, y el 2018 como que voy al contexto más calidad.

(...) si a mí me preguntas qué hace la escuela de diferente a lo que hace el [nombre de instituto profesional], en [nombre de carrera]... hoy día, no sé cuál es la diferencia. Te la podría inventar...

Investigador: ¿Para una eventual acreditación?

D4: Para una eventual acreditación, exactamente.

La acreditación se transforma así en la composición de la mejor fotografía.

¿Y el trapo sucio? No se ve. No hay evidencia.

7.2. Selección simbólica

Mientras los directores esperan el ingreso de estudiantes preparados y conscientes de las dificultades que significa seguir una carrera universitaria, sienten que llegan estudiantes mediocres que han desacralizado el esfuerzo. Y eso, dicen, ocurre en parte por la manera en que esta universidad se proyecta al espacio público:

(...) tiene que ver con la publicidad que se hizo muchas veces, que decía... “ven, tú puedes trabajar, estudiar, cuidar la guagua y sacar un título en dos años y medio” (D2).

Hay una foto de publicidad que (sic) salen estudiando con un chico al lado, ¿ah? Hay una foto de nuestra publicidad que muestra eso (D7).

Yo creo que la publicidad está mala (...) eso de que salga una persona en la playa, con el computador acá al ladito, eh... es como una... es una mala señal. Porque mis alumnos también, juran, que esto debiera ser súper fácil, o sea... cómo no obtuve el puntaje, o sea, obvio que debo tenerlo, ¿me entendí? Porque ellos ya creen que esto es fácil, per sé (D3).

en [nombre de universidad] (D5).

Y lo otro, el hecho de que estás en tu casa, tú crees que vas a poder tener todo listo, qué sé yo... estar con tu amigo ingeniero soplándote al lado lo que tení que poner. Entonces yo creo que se produce un poco eso... (D2).

Las referencias a los mensajes contenidos en la publicidad son comunes. En la competencia por captar estudiantes en el mercado de la educación superior, la publicidad atrae miradas, ciertas miradas, las de aquellas que son de interés para la marca. La publicidad proyecta en el espacio público una imagen de marca que no es, necesariamente, lo que *el producto* es, sino lo que la publicidad desea mostrar a su grupo objetivo. El propósito es lograr que el *consumidor* proyecte en la marca

sus anhelos. Y eso, claro, es independiente de la “calidad” de la mercancía, lo que colinda con la idea anteriormente expuesta de lo que significa el proceso de acreditación.

Se produce, por tanto, otro tipo de selección, que no está formalizada ni sistematizada, ni busca medir objetivamente capacidades a través de *tests*. Es una especie de selección simbólica.

Los entrevistados se representan a sí mismos en un limbo: la universidad persuade masivamente, a través de la seducción semiótica publicitaria, a estudiantes poco aptos para los rigores de la vida universitaria, los rezagados del sistema educativo, con los que sienten que no pueden tener mejores expectativas. En esta disyuntiva, y frente a la presión del estudiante y de la propia universidad, los directores flexibilizan las exigencias académicas. Reconocen, finalmente, que el perfil de egreso, en tanto promesa al estudiante y a la sociedad, es un ideal del que difícilmente pueden dar cuenta.

¿Por qué seleccionar simbólicamente a este tipo de estudiante y no a otro? Aunque la respuesta pareciera ser obvia e inequívoca, se intuye que la respuesta es tan compleja como lo que ocurre con cualquier otro fenómeno de la vida social. Por cierto, debe existir una persecución económica en ello, pero, al mismo tiempo, otras dimensiones se ponen en juego, de orden político e ideológico, de discursos de legitimación, de anhelos de la sociedad y su aprovechamiento. Se abre, en este punto, un campo problemático que, creo, merece ser observado.

CAPÍTULO VIII. RECAPITULACIÓN Y CIERRE

8.1. El conocimiento construido en la interacción

Esta investigación ha intentado, en todo momento, ser un acercamiento al conocimiento de la realidad cotidiana, en un espacio institucionalizado, a partir de las formas en que los directores representan y dan sentido a esa realidad. Ese conocimiento de sentido común, que tan familiar suena por sus frecuentes usos, refiere a un mundo común, compartido con otros en el día a día.

Las representaciones son sociales tanto en cuanto derivan de la acción social, de la interacción con otros. Se forjan en la constante articulación entre las objetivaciones de la realidad y el significado que se otorga a ellas. El acercamiento a ellas no solo ha permitido acceder a las tramas de significado y tipificaciones que construyen los directores acerca del estudiante en la vida institucional, sino que, además, amplió el campo problemático al identificar normas implícitas en el proceso de institucionalización, estructuras que ejercen presión, procesos de legitimación y deslegitimación, y puntos de articulación entre estas distintas capas de la realidad.

Una realidad construida que responde, ciertamente, a un contexto y a un momento histórico particulares, con sus hegemonías culturales, económicas y políticas. No tiene pretensiones, en cualquier caso, de generalización. Se asume, por tanto, que esta realidad construida es propia de los sujetos que la viven en tanto sujetos conscientes y dotados de voluntad.

8.2. La institucionalización

Las instituciones no son sus reglamentos, o sus jerarquías de autoridad. El poder no se tiene, diría Foucault, sino que se ejerce y, por tanto, transita por todos los espacios institucionales allí donde puede ser ejercido. Con esto se quiere decir que el poder no es necesariamente coerción, ni relaciones de sumisión. Los sujetos son capaces de resistir al intento de dominación. Y así, construyen sus propias utopías, sus propias luchas, a fuerza de voluntad y política, y dan sentido a sus vidas, incluso a pesar de las sanciones, de las imposiciones como formas de coacción de la autoridad, o de estructuras de pretensión hegemónica más externas. La realidad de la institución es un universo de complejidades dándose, jamás prescritas, ni nunca permanentes. La historia de las instituciones está constantemente escribiéndose por la voluntad de construir de los sujetos que la componen, incluso a contrapelo de los intereses particulares de un propietario, si hubiere.

No se fija ni reduce la realidad de una institución a un informe de autoevaluación preparado convenientemente para un proceso de acreditación, ni en una fotografía, ni un aviso publicitario. Otras prácticas institucionales siguen ahí, con independencia del juicio dicotómico *bueno/malo* que se les pueda otorgar. No son visibles hasta que se les construya como evidencias, pero ello no quiere decir que no existan.

8.3. Articulaciones. Representaciones, barreras y recursos

A lo largo de este trabajo se fueron describiendo los fenómenos sociales que permitieron ir reconstruyendo las representaciones del estudiante en esta universidad privada de Santiago. Las representaciones, ciertamente, nacen a partir de la interacción con el estudiante, y se van volviendo más anónimas en la medida en que se recurre a la memoria para rescatar hechos relevantes que permitan construir un marco de sentido, orientación y de justificación para las propias prácticas.

Los fenómenos descritos en los capítulos precedentes develaron entramados complejos que articulan distintas capas y dimensiones de la realidad: la economía; el proyecto de sociedad neoliberal, el rol del Estado y los anhelos que se consideran legítimos; las hegemonías socioculturales, el control político, entre otras dimensiones, todo ello sin un claro ordenamiento jerárquico. Se asume en este punto la capacidad de los sujetos de construir sus propios intereses y utopías en un espacio y momento históricos, que es simultáneamente estructurante y estructurado.

Se intentará en esta parte, la construcción sintética de una unidad que permita articular las capas de realidad a las que se accedió a través de los discursos de los directores, a sabida cuenta del riesgo que significa la omisión de puntos de articulación que ello implica. No es, por tanto –y sabrá el lector disculpar la mención de esta obviedad-, la única síntesis de articulaciones posible de ser construida.

Antes, se considerarán brevemente algunos elementos conceptuales adicionales que, como se entiende desde el paradigma comprensivo/interpretativo, no pretenden servir de recorte teórico anticipado, sino como elementos de articulación dentro de un campo problemático, posibles de ser resignificados según su posibilidad explicativa de un fenómeno en análisis.

8.3.1. Proyecto neoliberal: el mercado de la educación superior

La implantación del proyecto neoliberal como modelo de sociedad, político y económico en Chile luego del golpe de Estado de 1973, ha tenido una penetración profunda en la sociedad chilena. El neoliberalismo establece, sin limitarse a ello, que la manera más eficiente de distribuir la escasez es a través del mercado, y que aquello que no pueda ser provisto por el mercado, será provisto por el Estado, es decir, bienes públicos. Los bienes públicos son aquellos sobre los que ninguna persona puede reclamar propiedad, y que su uso por parte de una persona, no impide su uso por otra (Atria, 2014). Como no puede reclamarse propiedad sobre ellos, y su uso por parte de un individuo no excluye su uso por parte de otros individuos, el mercado no tiene incentivo alguno para su producción porque, como es evidente, nadie puede comprarlos y, por tanto, no existe ganancia económica.

Así entendido, los anhelos de cada quien, por tanto, son un problema privado, que cada persona, por su cuenta, deberá saber resolver en el mercado, y cuando un individuo, por falta de recursos, no pueda satisfacer sus necesidades mínimas, el Estado focalizará en él y otros como él, parte de su erario para permitirle acceder al mercado y consumir allí lo que pueda pagar, y lo que el mercado le quiera proveer.

En febrero de 1981, los intereses privados entraron al sistema de educación superior al promulgarse la Nueva Legislación Universitaria Chilena, por lo que la educación superior pasaba a regirse por las lógicas del mercado neoliberal. Las universidades, por lo tanto, debían competir entre ellas por captar matrículas, y de ello comenzó a depender su subsistencia. La promesa era que el mercado, al ser eficiente en la distribución de la escasez, resolvería el problema de la educación superior. Lo cierto, es que ello se cumplió en parte, y solo si se considera que escasez es cobertura.

En su libro *Derechos Sociales y Educación* (2014), Fernando Atria describe el sentido que ha tomado la educación universitaria a partir de ese momento en Chile, en los siguientes términos:

En cuanto al estándar de evaluación de la actividad universitaria en general, lo que es decisivo ya no es que la universidad sea un espacio de reflexión independiente y capaz de producir conocimiento nuevo. El producto que se espera de la universidad, en tanto espacio de formación de profesionales, es medido por referencia a la aptitud de sus egresados para conseguir lo que los llevó a la universidad en primer lugar, es decir, la adquisición de un conjunto de habilidades susceptibles de ser vendidas en el mercado a buen precio (pág. 287).

Así entendido, la experiencia de la formación universitaria se transforma en un proceso productivo, y es deseable, por tanto, en esa lógica, que sea eficiente, al menor costo posible. En este caso, y con esta lógica, el proceso productivo es lo equivalente a la experiencia de formación profesional, una experiencia limitada a *transferir los conocimientos útiles y validados por y para el mercado*, que le den al egresado el acceso a una plaza laboral. La búsqueda sistemática de altas tasas de empleabilidad, es, por otra parte, otro incentivo que mutila el sentido de la profesionalidad, entendiéndose esta, finalmente, como la provisión, de parte de la educación superior, de individuos competentes para resolver los problemas de eficiencia en los modos de producción, y así maximizar las utilidades del mercado. El mercado y sus modos de producción se convierten de esta forma, silenciosamente, en los validadores del conocimiento que debe ser *adquirido* por los nuevos profesionales. Al establecerse desde el mercado los criterios de la enseñanza universitaria, se acude a la cristalización del juicio del mercado para discriminar lo bueno de lo malo, lo bello de lo horrible, lo eficaz de lo ineficaz, en razón de lo que al mercado le parece de utilidad en un determinado momento (Carr, 2005). Todo aquello que no es útil a los intereses de la producción, es poco valorado, si no, derechamente desechado.

En el vuelco hacia una profesionalidad tecnocrática de predominancia de la eficiencia, subyace un potente anhelo ideológico neoliberal en la producción de individuos: la ausencia del debate político, de la vigilancia epistemológica, de la construcción de utopías, de la transformación, de la crítica. ¿Por qué? Porque no es útil para el mercado de bienes y servicios y, desde el punto de vista de la universidad proveedora de profesionales para el mercado laboral, dedicarse a ello es tiempo que se pierde para enseñar las destrezas realmente valiosas para la producción. Alarga los años de estadía en las carreras, y los indicadores de titulación, por una parte, y de titulación oportuna, por otra, disminuyen. Es por esto que las actividades curriculares que propician un ejercicio intelectual profundo, autónomo e independiente de investigación, como las tesis, son controladas celosamente por algunas universidades para evitar que el estudiante se desmarque de los temas “útiles”, o simplemente, retiradas de los planes de estudios por ser demasiado “costosas”, en términos de tiempo y contratación de docentes por horas para que las revisen.

La transformación, en esta lógica de producción y mercantilización, se acota a formas de innovación entendidas como las posibilidades de utilizar tal o cual tecnología, solo por el hecho de que existe y es nueva, para resolver un problema que ha sido dado por otro y que, en general, tiene que ver con *eficientar* un proceso para volverlo más rentable, esto es, la universidad al servicio de la producción. Se asume, por tanto, que innovar es usar la última tecnología disponible *solo por el hecho* de estar disponible. Los ejemplos de otras formas de entender la innovación abundan, y llevan a concluir que, finalmente, innovar es menos hacer, y más sentarse, observar y pensar (Civallero, 2017). Pero pocas empresas, se intuye, estarían dispuestas a contratar a una persona que se siente a reflexionar sobre el sentido de su propio trabajo, por ejemplo.

Se ha dejado de cuestionar el conocimiento dado, se asume que es así porque es *lo que sirve para trabajar*. Las decisiones curriculares se limitan a volver más eficiente el aprendizaje de algo, pero se prescinde de la discusión epistemológica

de ese algo enseñado, ni tampoco se debate cómo la eficiencia tecnocrática influye en el tipo de relaciones que se producen en la experiencia de formar profesionales.

8.3.2. El efecto performativo del modelo chileno de acreditación de la calidad

En su estudio sobre los efectos que ha tenido el modelo de acreditación de calidad chileno en las universidades, Reyes (2016) concluye que las universidades ponen sus esfuerzos en responder al modelo ideal de universidad que subyace en los criterios de acreditación de calidad, y descuidan otras áreas que no son de interés para ganar puntos en los procesos de acreditación –fenómeno similar al que ocurre en las escuelas frente al SIMCE o la PSU-, porque existen ideales de calidad instalados por medio del poder de los medios de comunicación masivos que:

se sustenta en las mismas lógicas de construcción del conocimiento científico que las estadísticas públicas, haciéndolos aparecer como un fact-totem y, al mismo tiempo, como un dispositivo con capacidad performativa (Reyes, 2016, pág. 163).

A través de la asociación entre estadísticas y *cientificidad objetiva* de las que goza históricamente el lenguaje matemático en la opinión pública, la idea de qué es calidad universitaria se instala como una representación que modela el comportamiento de las universidades para lograr ser tratadas en el espacio público como “de calidad”, según la idea de lo que es percibido como “de calidad”, sin serlo, necesariamente, o siéndolo, más allá de lo que es capaz de expresarse en un número.

A esto, se debe sumar el flujo de recursos que llegan a las universidades cuando están acreditadas, a través de los mecanismos de financiamiento que el Estado chileno subsidia para proseguir estudios en la educación superior.

Como el sistema de acreditación reduce a cifras la experiencia universitaria, muchas características *deseables* o no, se invisibilizan en el esfuerzo de las universidades por cumplir con los indicadores que, se entiende, aseguran calidad. Este efecto performativo en la universidad explicaría los discursos de legitimación que construye

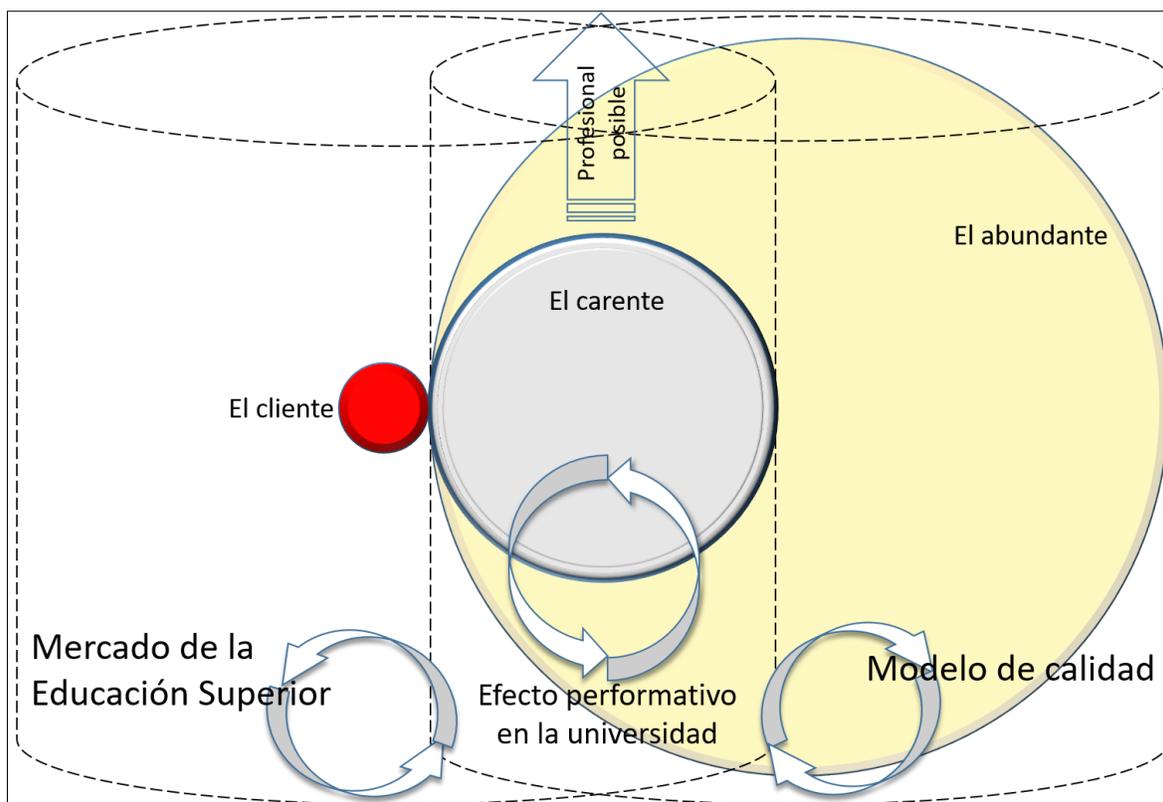
esta universidad para acercarse a ese ideal de calidad que ha sido construido por y para la sociedad chilena.

8.3.3. El cliente, el carente y el abundante: teorización

En consideración de los elementos conceptuales anteriores, se formula la siguiente representación gráfica a modo de teorización:

Imagen 1

Representación gráfica de una propuesta de teorización, donde se articulan elementos estructurales y las representaciones sociales.



Fuente: elaboración propia.

La representación del *cliente* se vincula con una condición de orden estructural, sobre la cual se entiende que la institución opera en un **mercado de la educación superior** donde asegurar la retención del estudiante es el imperativo tanto de los propios directores, como de la universidad. “El estudiante es el que nos da pega”, expresa uno de los informantes (D4).

Articula con ese orden estructural otra institución social, el **mercado laboral y la producción**, donde la universidad figura como un proveedor de profesionales aptos para el mercado al que apuntan. El currículo se piensa desde y para la producción, y el sentido que se imprime a la experiencia formativa encuentra su justificación en la colocación de profesionales competentes a los fines productivos.

Surge aquí, por tanto, un doble sentido de provisión de servicios: por un lado, el estudiante y su satisfacción, y por otro, la provisión de profesionales para el mercado del trabajo.

Un tercer orden estructural que se desprende desde el acceso a las representaciones sobre el estudiante es la regulación dada por los **mecanismos externos de aseguramiento de la calidad**. En este sentido, los puntos de articulación analizados dan cuenta de que los procesos que se siguen en una acreditación, según se observa, han devenido en prácticas donde prima la habilidad de poner en juego discursos, y gestionar la selección de evidencias que los sustenten, más que en un proceso institucional en el que la universidad se piensa a sí misma.

Esta práctica vuelve invisible otras realidades, unas valiosas y otras no tan seductoras, que tienen directa relación con la experiencia de habitar la universidad, en lo que se ha descrito anteriormente como **efecto performativo** del modelo chileno de acreditación de la calidad. En este afán, se busca el rescate de resultados *no esperados pero deseables* para “sumar puntos de acreditación”, invisibilizando aquellos *no esperados e indeseables*.

Esto explicaría el ánimo manifestado por los directores cuando, *accidentalmente*, se encuentran con un fenómeno que rápidamente puede ser transformado en evidencia susceptible de sustentar discursos de validación frente a los órganos reguladores del sistema y, en último término, frente a potenciales estudiantes traducidos en nuevas matrículas.

De esta forma, la acreditación se disocia de la calidad, y pone en cuestión la confianza pública depositada en el sistema de educación superior respecto de qué es, *realmente*, una universidad “de calidad”.

Sin embargo, en el afán de acercarse lo más posible a la universidad que se entiende como “de calidad”, se invisibilizan también realidades construidas que, se piensa, “no suman puntos” de acreditación solo por la facticidad de no poder medirlas o reducirlas a los indicadores que el modelo chileno de acreditación considera en su paradigma de universidad ideal.

Al no aprehender complejamente las realidades de esta universidad –o al menos intentar hacerlo-, las prácticas de mejora continua corren el riesgo de resultar estériles, lesionar aún más las relaciones de convivencia dentro de la institución, o provocar crecientes grados de deslegitimación de sus autoridades, entre otras situaciones indeterminadas.

Dichas realidades no medibles pueden resultar en una aproximación hacia un nuevo entendimiento de lo que significa “calidad”, incluso al margen de lo dictado por los entes reguladores. Hay, en los sujetos de esta universidad, posibilidades de rebeldía y voluntad de nuevas utopías.

La indefinición del director frente a lo innombrable

Se observó que el estudiante emerge fuertemente asociado a otra tipificación, la de **cliente**, pero no para ser tratado como tal, sino para resistírsele en la medida que esto les resulta posible. Las representaciones de lo que se entiende comúnmente por estudiante, por un lado, y por cliente, por el otro, en relación a las acciones también tipificadas para uno y otro tipo, abren un **espacio de indefinición** que tensa la relaciones permanentemente. Se evita denominar al estudiante como cliente, es un tabú institucional, se rechaza su sinonimia. Es incómoda e impropia para una universidad “de calidad”, qué duda cabe. Pero al hacerse evidente, no hay manera de negarlo.

Es por esto que la sentencia *yo estoy pagando* es una objetivación que, cuando es puesta sobre la mesa, lapida cualquier eufemismo creado con símbolos que honran a los valores de la sociedad para ocultar su naturaleza de transacción económica (Bourdieu, 1997).

Los discursos de legitimación de la institución frente al espacio público, hacen uso de construcciones teóricas de las ciencias que se transforman, finalmente, en instrumentos útiles para la edificación de grandes epopeyas, seductoras hazañas que empalman diestramente con la temperatura de la sociedad en un determinado momento histórico. La universidad ideal, ese lugar donde se cultivan el honor, el conocimiento y la virtud, donde la inclusión se hace una realidad para el desposeído, para el carente, para el trabajador sin herencia que ve en la justicia del mérito y del esfuerzo una posibilidad real de éxito social, abre sus enormes pórticos para que ingrese solemne el caballo de madera que le han traído de obsequio, en señal de su desinteresada victoria moral. Una vez dentro, el caballo despliega sus compuertas ocultas para hacer emerger desde sus entrañas al más feroz de los enemigos que, sin dudarlo, despedaza la frágil defensa de los paladines quienes, reducidos ya por su hostil adversario, sienten en el oído su respiración cálida al mismo tiempo que, con un leve susurro les dice: “*yo estoy pagando*”.

El estudiante ideal para la universidad ideal

El **carente**, por otra parte, se dice, no es apto para la vida universitaria porque no porta ninguna de las características que lo hacen capaz del éxito académico. Si bien no se explicita cuáles serían esas características que lo dotan de capacidad, desde el sentido común desplegado en el discurso de los directores se devela que están indiscutiblemente asociadas a otra tipificación anónima, **el abundante**, un joven que vive con su madre y su padre en una estructura de familia “normal”, quienes pagan su universidad, y conversa de política en sus almuerzos del día domingo. Un estudiante ideal, inexistente, pero de cuyas características nace la vara con que se

juzga a todos los demás. Mientras este estudiante cuenta con todas las garantías del éxito, el estudiante *carente* y anónimo tiene escasas posibilidades.

La universidad, y lo que se espera de ella, es también una construcción social de variados orígenes. Por una parte, se halla lo que esta universidad dice de sí misma como mecanismo de proyección en el espacio público. Sus discursos de legitimación y las objetivaciones y signos que pone a disposición del mundo son indicios de su posición y de su identidad en el sistema de educación superior (Berger y Luckmann, 1993), aunque no respondan del todo a *su realidad* interna.

En segundo lugar, se encuentra la universidad ideal que se oculta en el **modelo de acreditación de calidad** que opera en Chile. Los criterios con los que se mide la calidad de las universidades chilenas tienen a su base el paradigma de las grandes universidades de investigación de nivel mundial. Luego, la mejor universidad sería: la universidad con más y mejor investigación de alto nivel en todas las áreas del conocimiento y sus disciplinas; las de gran tamaño que realizan docencia e investigación intensiva; donde el cuerpo académico está compuesto principalmente por doctores o PhD; donde los estudiantes no desertan y se titulan en el menor tiempo posible; donde los egresados encuentran una colocación laboral casi al mismo tiempo que egresan, para recibir altas remuneraciones (Reyes, 2016). Es decir, una universidad ideal para un estudiante ideal (el *abundante*), y esa es la aspiración, y lo que se espera de las universidades, que para el caso chileno, estaría encarnada en la figura de la Universidad de Chile, institución fundada en los preceptos de la matriz liberal y moderna de la Ilustración europea (Moraga, 2017).

En ese ideal de universidad, el *carente* parece más un convidado de piedra que un estudiante bienvenido.

La cuestión es aquí si esta universidad tiene o no la voluntad de resignificar las coordenadas con las que juzga a los estudiantes. El esfuerzo es mayúsculo, porque exige el cuestionamiento del sentido común que habita en las entrañas de la universidad.

Las adecuaciones frente a lo posible

El *carente* y el *cliente* comparten la necesidad de adecuar exigencias y expectativas curriculares, aunque por motivos distintos. Mientras el *cliente* reclama, exige y demanda facilidades, se presupone que el *carente* simplemente no será capaz. Es ocioso, le gusta lo fácil, no se esfuerza.

El estudiante busca lo fácil, ha desacralizado el esfuerzo, según se desprende de los discursos, lo que, conjugado con la seducción semiótica con pretensiones de masividad de la publicidad de esta universidad, donde los estudiantes proyectan sus anhelos, produce en ellos la sensación impotente de estar obligados a satisfacer infinitamente al estudiante, porque la universidad, a través de la selección de símbolos publicitarios asociados a “lo fácil” que es obtener un título profesional, buscó intencionadamente el ingreso de estudiantes “mediocres”. Frente a tal circunstancia, los directores sienten que no tienen más que satisfacer a un estudiante que no pasó los filtros del sistema pero que, sin embargo, la propia universidad seleccionó simbólicamente.

Ambas son representaciones que tienen una enorme influencia en las prácticas de estos directores.

En el intento por no ceder a la presión del *cliente*, por un lado, y a la falta de esfuerzo del *carente*, por otra, el peso de una reconocida necesidad por mantener ciertas tasas de matrícula y retención que articulan con el mercado de la educación superior que compite por matrículas y con el efecto performativo que produce el modelo de acreditación de calidad, dejan un halo de frustración, impotencia y fastidiosa realidad en los directores. Se flexibilizan las exigencias, se evitan los conflictos y se convierte en norma. Emerge el desencanto, y el riesgo de perder el sentido de lo que se hace se va cristalizando. El compromiso docente se limita, luego, a lo formal y contractual, en una actualización del contrato implícito de *no exigencias mutuas* entre docente y estudiante del que hablara Sizer (1992). “Es un *hobby* para el docente”, diría uno de los informantes.

El currículo –asumiendo que prescribe experiencias y metas consensuadas que vale alcanzar-, finalmente, queda sujeto a las voluntades anímicas puestas en conflicto, pero lo que sin dudas debe ser repensado, es su epistemología. Urge revisar qué hay detrás de él, qué y quién lo prescribe, y para quién es válido. El currículo no es ni política ni ideológicamente inocente, ni se reduce a una higiénica lista de destrezas ordenadamente dispuestas para mostrárselas sin más, sin compromiso, sin responsabilidad, a un agente evaluador.

8.4. Cierre y apertura

El aliento que motivó esta investigación, la definición del objeto de estudio y el punto de vista desde el cual se optó a aproximarse a él, estimo, dieron cuenta de los objetivos inicialmente planteados para esta investigación. Los discursos producidos por los hablantes con las técnicas empleadas, y el método de análisis que exigió el *corpus* de datos permitieron develar las representaciones sociales construidas por los directores en esta institución, en este momento preciso, y su articulación con otras dimensiones de la realidad. Se asume con esto, que las condiciones de enunciación de los discursos responden a momentos y circunstancias históricas, y a las relaciones dándose en esa articulación dialógica entre lo estructurante y lo estructurándose.

La posibilidad de apertura, al mismo tiempo, ayudó a no cercenar tempranamente la realidad que construían los sujetos de esta investigación. Los datos producidos guardaban en sí, formas prácticas de enfrentar la vida institucional que, en unos, daban cuenta del ánimo por superar el determinismo de las condiciones estructurales y los mecanismos de control de una autoridad cruzando la frontera hacia la deslegitimación y, en otros, esas condiciones penetraban sin mayores resistencias. Con todo, la voluntad de los sujetos y su posibilidad de construcción del presente se reivindicaban en utopías y luchas personales.

Esta investigación, luego, configura un campo problemático con nuevos ejes sobre los que articula la realidad, con nuevas preguntas, nuevos objetos de estudio y nuevas unidades de análisis. Lo expresado por los directores sugiere, al menos, múltiples fracturas con los conceptos utilizados por esta institución para darse a sí mismo legitimidad. Ideas como “comunidad” e “inclusión” les parecen faramallas de la autoridad cuando en la cotidianidad viven otras realidades, lo que va provocando, por el contrario, la desvinculación entre unos y otros. No se dice con esto que los unos “tengan la razón” por sobre los otros, sino que existen fracturas animando el descontento.

¿Es posible la construcción del interés común, la comunidad real, entre todos quienes habitan esta institución, en las circunstancias de este momento histórico?

¿O acaso la superación de las fracturas es en sí misma la construcción colectiva del interés común?

Esta investigación, más que cerrar la pregunta, abre un espacio donde es necesario ir al encuentro de la voz del estudiante, de las relaciones que construye con la universidad, de las formas de habitarla que va construyendo con las materialidades dispuestas, de sus expectativas, de sus temores y anhelos.

¿Quién es el estudiante en este presente?

Por otra parte, la medición de la experiencia, la verificación, y en general los prolegómenos del paradigma positivista dominante en tanto modo de pensamiento, sumado a la imposibilidad de conocer la realidad en su totalidad, han propiciado que miremos la educación, y a todos quienes participamos en ella, como bases de datos, gráficos, tablas y otras seducciones numéricas. Y una vez dispuesto este arsenal de datos, nos hacemos las preguntas, buscando la forma de encontrar tal o cual relación que explique lo inexplicable de los hechos sociales, es decir, el método *antes* que la observación y la pregunta. ¡Cuántas posibilidades de realidad dándose, ocultas allá afuera, mientras miramos bases de datos que nos revelen la evidencia suficiente para seducir al agente acreditador! Permítame el lector una aclaración: la crítica no es contra la sabida utilidad de la ciencia estadística, nada más lejos que eso. La crítica apunta a nuestra tendencia a dar por realidad lo que la herramienta permite ver.

Así es como el currículo se ha vuelto una tecnología para *depositar* en los estudiantes las destrezas que para el mercado de bienes y servicios son de utilidad, y suponemos que en este camino de prescripciones curriculares el estudiante *adquirirá* saberes, saberes que están fuera de él, por cierto, y que serán *facilitados* por un docente idóneo, al que, además, hay que *orientar* en nuevas y más eficientes metodologías de enseñanza.

¿Es posible un currículo universitario inclusivo, si es el mercado quien define silenciosamente en último término lo que debe y no debe ser?

El problema es que esta institución universitaria dejó de mirar otros aspectos de lo humano, no tanto por la imposibilidad de transformarlos en cifras, sino porque el modo de pensar dominante no ha permitido abrirse a la posibilidad de mirar la realidad en su totalidad y, por tanto, sus preguntas y respuestas son aquellas que tienen la posibilidad de reducirse a cifras. Insisto, es innegable el poder de la ciencia estadística para aproximarse a una parte de la realidad. El problema es que las prácticas que se dan en esta institución reproducen la lógica de la competencia por lograr indicadores que “sumen puntos”. El problema es que en todo ámbito de acción humana se compite: por la matrícula, por los titulados, por la empleabilidad. El problema es que esto genera una serie de constreñimientos en la actividad educativa que repercuten en que docentes, estudiantes, directores y autoridades lleguen a un acuerdo tácito que ya no solo consiste en no exigirse demasiado, para cumplir, para sobrevivir, sino que rompe los vínculos entre cada estamento, como si las instituciones *fuera*n sus autoridades o dueños, y los estudiantes, meros transeúntes de, idealmente, cinco años.

¿Qué es la calidad, finalmente? ¿En qué deposita la fe pública su confianza cuando hablamos de calidad?

Y esto, a costa de todo aquello que nos constituye como humanos desperdiciando ese tiempo y esfuerzo valiosos, para dejar de desafiarnos a nosotros mismos, para cuestionar nuestra forma de pensar el mundo, para acompañarnos y vivir de manera más plena este tiempo único que nos toca vivir.

Para transformar con voluntad el futuro incierto.

Con rebeldía, y a pesar de todo.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos* (Primera ed.). Santiago: LOM Ediciones.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y Educación: un nuevo paradigma de lo público* (Primera ed.). Santiago: LOM Ediciones.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z., y Alborés, J. (2008). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil* (Tercera ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Ed. DESCLÉE DE BROUWER.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo* (Primera ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires Editores: Siglo Veintiuno.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Civallero, E. (2017). Innovación y rebeldía: el futuro rol del bibliotecario. *Innovatics. VII Congreso Internacional sobre Innovación Tecnológica*, (págs. 1-15). Santiago.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis Psicología.
- Díaz, D. (1999). *La didáctica Universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad*. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, IX Congreso de Formación del Profesorado. Caracas: Universidad de los Andes.
- Durkheim, É. (1998). *El Suicidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo.
- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas (Col)*(27), 48-61.
- Espinoza, Ó. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269-284.

- Espinoza, Ó., y González, L. (2010). Movilidad social en Chile: El caso del gran Santiago urbano. *Revista de ciencias Sociales*, 15(4), 586-606.
- Flores Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: Ed. McGRAW-HILL.
- Flores, R. (2010). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Editorial ebooks Patagonia - Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Friedman, M., y Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir*. Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jodelet, D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teorías. En S. Moscovici, y R. Farr, *Psicología Social, II*. Thousand Oaks: Sage.
- Jodelet, D., y Balduzzi, M. M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Leal, N. (2005). La soledad del estudiante a distancia de la Universidad Nacional Abierta. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XIX, 85-113.
- Lefèvre, P., Suremain, C. D., y Rubín, D. C. (2006). *Investigación socio-antropológica clásica, focus groups y Modelo Causal: experiencias y reflexiones sobre algunas combinaciones metodológicas innovadoras desarrolladas en Bolivia y Perú*. Santiago de Chile: Red Cinta de Moebio.

Ley N° 20.129. MINEDUC. (23 de octubre de 2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Santiago, Chile.

Ley N° 21.091. MINEDUC. (29 de Mayo de 2018). Sobre Educación Superior. Santiago, Chile.

Leyton, C., Palacios, C., y Sánchez, M. (2015). *Bulevar de los pobres. Racismo científico, higiene y eugenesia en Chile e Iberoamérica, siglos XIX y XX*. Santiago: Ocho Libros Editores.

Moraga, F. (2017). La Universidad de Chile: Ilustración y modernidad en el Chile decimonónico. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*(8), 57-94.

Moscovici, S. (1984). *El fenómeno de las representaciones sociales*. Cambridge: University Press.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. España: Ed. SINTESIS.

Olaz, Á. (2012). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Oviedo: Septem Ediciones.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la educación*(44), 158-196.

Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.

Sala Rose, R. (2016). *El misterioso caso alemán: Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba Editorial.

SIES. (2018). *Instituciones de Educación Superior vigentes*. Obtenido de MiFuturo: <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sizer, T. (1992). *Horace's Compromise*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Torres, J. (2010). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón, II: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos Editorial.

ANEXOS

Anexo 1. Transcripción grupo de discusión

Participantes:

Informante	Codificación	Género	Años en la institución	Área del conocimiento
Marcela	D1	Femenino	7	Artes
Juan Carlos	D2	Masculino	6	Humanidades
Patricia	D3	Femenino	9	Ciencias Sociales
Gonzalo	D4	Masculino	3	Ciencias Sociales
Gabriel	D5	Masculino	6	Artes
Alejandro	D6	Masculino	4	Ciencias Sociales
Sara	D7	Femenino	10	Artes

Fecha de la actividad: viernes 6 de octubre, 2017

Lugar: sala biblioteca de la universidad, Santiago.

Hora inicio: 10:10

Hora de término: 12:15

Investigador:

Buenos días a todos. Antes de comenzar, quiero agradecerles por participar de esta actividad. No tienen la obligación de responder nada que no quieran responder.

Quiero iniciar entonces con una pregunta amplia: ¿Quién es el estudiante de esta universidad? ¿Qué características tiene?

GRUPO:

(Silencio)

D1:

Yo creo que el estudiante de acá es el mismo estudiante que en la mayoría de la educación universitaria privada. Yo creo que está más definido por... eh... la generación, fíjate. Unos con más instrucción, menos instrucción, más viajes, menos viajes... pero el perfil como de personalidad e inmediatez, es muy similar a todas. Con la diferencia que los chicos que llegan acá, en general, yo diría que el sesenta por ciento, llega de hogares que están conformados muy diferentes de una estructura normal, donde han tenido carencias de repente alimentarias, de repente de infraestructura, y de oportunidades. Yo creo que ese es el perfil que los diferencia acá, pero como perfil de... de generación, es la misma que yo veo, no sé po, en la Portales, en la Andrés Bello, con más plata, menos plata, más viajes, menos viajes, pero la personalidad, la superficialidad que de repente podríamos encontrar nosotros en el estudiante, es la misma en todos. Yo creo que difiere más de cómo ha sido formada la casa como estructura, de cómo se conversan los almuerzos de los domingos, de cómo se hacen los desayunos, de cuántos libros tiene, cuántos van a resorts, o cuántos van a las ciudades estratégicas y culturales... esa yo creo que es la diferencia, más que... chicos puntuales que vienen así...

D2:

Segunda pregunta (*grupo ríe*).

Investigador:

En esta explicación más o menos estructural de cuáles son las características del estudiante, ¿podrías, un poco, profundizar un poco más en esto que dices de la generación, de las conversaciones del día domingo? ¿a qué te refieres con eso? ¿a qué te refieres con la inmediatez?

D1:

Yo creo que los chicos de ahora, y por una cuestión así que me imagino que viene como de las casas, no cierto, son chicos que les pusieron inmediatamente el chupete, que no lloraron me imagino yo. Entonces no tienen ninguna tolerancia a la frustración, y eso es lo que vemos acá po, reprueban un ramo, les va mal... ya, chuta, todo mal, y cero esfuerzo, como que les da miedo esforzarse. Eso, por una parte, como que, al tiro, siempre quieren estar atendidos... es como una demanda porque nunca la tienen, o no la tuvieron en sus casas. Yo creo que eso que, a lo mejor soy muy de opinión de vieja, pero yo creo que esos almuerzos de los domingos, en la noche juntarse y hablar de política, independiente que el niño tenga un año, dos años, tres años, cuatro o... veinte, o... veinticuatro que tienen los míos, genera un chico diferente. Lo genera crítico, que no acepte las cosas tal como son, y lo genera, eh... genera un cabro como con ideales, yo creo que esa es una diferencia que tenemos acá. Yo quiero el chupete al tiro, porque lo quiero tener, y me da lo mismo si mi mamá gana cien lucas, yo quiero mis zapatillas de cien lucas. Eso es lo que yo... yo veo... que pasa acá.

Investigador:

¿Hay alguna mirada distinta?

D3:

Yo tengo un perfil totalmente distinto de alumno. El perfil de la escuela de [refiere a carrera] es una persona mayor, son adultos... en el horario vespertino, pero... lo que sí tiene este estudiante versus otros que conozco... que he conversado con otros directores de escuela de [refiere a carrera], es que el de esta universidad, eh... está como súper empoderado, es agresivo, eh... es peleador, le gusta el conflicto, a diferencia de otros, no respeta la autoridad. Siempre les tengo que estar recordando que aquí autoridades, que yo soy la autoridad de la escuela, porque ellos, por regla general, no respetan. Ellos vienen en busca de un servicio en que

ellos son clientes, y no son alumnos. Yo les tengo que recordar que ellos son alumnos, y que aquí se entrega educación y no es un producto. Entonces, es más conflictivo. No es un chico pasivo, es un alumno que... que siente que compró un producto y lo quiere tener acá. Muchos me dicen, bueno, yo estoy pagando, entonces como... ¿cómo reprobé la asignatura? O sea, ni siquiera...

D2:

O sea, estoy comprando la asignatura...

D3:

Exacto. Él cree que compra la asignatura. Entonces él cree que va a comprar el título y todo. Entonces, es un alumno un poco conflictivo, demasiado empoderado a mi juicio, eh... ese es el perfil.

D1:

¿Y cuál puede ser el perfil de los estudiantes de [refiere a carrera], más que en tu universidad?...

D3:

Mira, lo que pasa es que cuando yo estudié, a mí no se me hubiese ocurrido llamarle la atención a un profesor. Aquí le llaman la atención al profesor, le gritan al profesor, lo han empujado, lo han ido a amenazar, eh...

D2:

Lo ven más como un par que como un profesor...

D3:

Exactamente. Lo han ido a coimear. ¿me entendí? O sea... aquí pasan cosas que yo jamás... el profesor me podía decir una broma en la sala, y yo me quedaba

callada, yo no me iba a sentir ofendida, y hasta yo considero que era chistoso. Acá, un profesor le dice una tontera a un alumno... y ya están acá, con cartas y... el profesor le dijo que tenía un pelo chueco.

Investigador:

Dame un segundo, que **D4** quería...

D4:

Sí, es que yo coin... eh... yo coincido un poco contigo (*refiere a D1*) del... Del... de... de que hay un tema generacional de por medio, pero el perfil de alumno que yo tengo... yo tengo el... noventa y... cuatro por ciento de los alumnos son *online* y el seis por ciento restante son presenciales. Entonces, yo tengo un alumno más adulto en la modalidad *online*, no es un alumno de cuarto medio... no es un alumno de cuarto medio, el que sale de cuarto medio el que ingresa, porque no es el f... no es alguien que salga de cuarto y quiera estudiar *online*. No... No. El alumno *online* es el alumno que ya tiene veinticinco pa arriba, por lo tanto... eh... genera... hay cambios conductuales, sí está más empoderado, sobre todo los que tienen título... hay una modalidad de continuidad de estudios de [nombre de carrera], que también es *online*, y deben tener un título previo. Ese alumno es absolutamente distinto al alumno de pregrado normal. Es distinto. No es eso sí tan extremo como los de [refiere a carrera]. No, nunca se ha dado, así como lo que tú contai, nunca se ha dado en la escuela. Pero... pero sí es mucho más inmediato. Eh... y... es más empoderado, pero porque él ya tuvo una experiencia en la educación superior anterior. Eh... yo lo noto un alumno que tiene características distintas, pero porque está trabajando, porque tiene hijos, generalmente, son muchas mujeres que son emprendedoras y... y... su vida académica comienza a las diez de la noche, y no pueden venir por sus hijos. Otras personas que están en sus trabajos, esa es como la lógica. Y los de primer año también tienen en promedio veinticinco años eh... y ellos son... podríamos decirlo entre comillas más pollos. Ellos... eh... pero... eh... y el alumno presencial es un alumno trabajador, vespertino, un poco más adulto, no

con el nivel de agresividad que tú contai, pa ná, pa ná, pa ná, no, no, no, no, en ningún caso eh... Pero yo creo que efectivamente nuestra escuela se compone de gente que no es muy niño... no, no es muy niño, eh... y, por lo tanto, coincido contigo **(a D1)** con que la formaci... eh... el alumno, de igual manera al presencial no difiere de otras universidades, privadas, coincido absolutamente contigo, y que, desde el punto de vista cultural, también creo que eh... tiene que ver con un tema familiar como tú decí, eh... en lo que ellos puedan tener su bagaje cultural y como... como lo expresan.

D3:

Pero ustedes se han dado cuenta que tenemos alumnos que son... eh... socialmente y económicamente muy distintos también. Y eso como que también choca po. Yo tengo alumnos que me dicen no es que yo no quiero estar la sala con... Juanito Pérez, porque no quiero no más po.

D5:

Yo creo... comentar algo que creo que... reúne lo que se está hablando, que es el perfil de ingreso que tenemos como universidad. O sea... nosotros tenemos... no, no filtramos eh... y en ese sentido, obviamente que entra una variedad amplia de personas, pero también hay factor común. En el caso de los pregrados que son presenciales y que inmediatamente entran después del colegio, o cercano a eso, son personas que no rindieron la PSU, o que la rindieron, pero no tuvieron en su mayoría puntaje como para estudiar otras cosas. Obviamente en el caso de mi escuela, eh... es una carrera que es bastante de vocación. A nadie le... jeje... le piden, que estudie [refiere a carrera] por lo general en la casa. Entonces creo que puede ser algo distinto, pero sí, creo como factor común, independiente de... eh... el tema social... del segmento social al cual pertenezcan los estudiantes, sí eh... hay como una academización escolar previa en... creo que, en la mayoría de los casos, que es precaria. Que... eh... en relación a otro tipo de ingresos, eh... nos pone en... en... en... un.... En un pie un poquito más atrás en relación a que uno

tiene que ir paliando ciertos problemas o ciertas carencias de tipo básica, que supuestamente en la escolaridad vienen resueltas. Eh... por ejemplo yo... eh... cuando hacía [asignatura de carrera]... el tema de las fracciones y las métricas eh... es un tema súper importante pa comprender cómo funciona todo el sistema rítmico, aritmético, eh... y hay grandes dificultades pa que eso, que se pasa creo que, en sexto o séptimo básico, sea comprendido eh... de un modo eh... como... aplicable y... y... y que uno tome base ese conocimiento. Entonces, creo que tenemos, por lo menos los pregrado presenciales, que lidiar independiente... de... reitero de... el... el tipo de estudiante socialmente ubicado, eh... con una... eh... como nivelación mínima para poder jeje, después proyectar en cuatro años que tengan una licenciatura y un título profesional. Y eso obviamente condiciona cuáles son nuestros reales objetivos que podemos ofrecer y cumplir. Eh... eso como mirándolo más... creo que es común el perfil de egreso que tenemos.

Investigador:

D6...

D6:

Eh... yo estoy de acuerdo en gran parte de lo que se ha dicho, eh... pero en algunas cosas no. Eh... eh... yo creo que estamos viviendo hoy día en una sociedad de la inmediatez, este... yo creo que no es un tema solamente cultural de los jóvenes o los adolescentes sino que en general de una sociedad de la inmediatez, y son representantes de la sociedad y, eh... demandan, entonces, las mismas cosas que demandaría, o que me demanda a mí un estudiante que tiene cuarenta, cincuenta, sesenta años en la modalidad semipresencial, por ejemplo. Eh... psicología es una carrera muy heterogénea, somos una carrera que tiene alrededor de setecientos cincuenta estudiantes hoy día, del cual el setenta por ciento es semipresencial, eso significa que tenemos estudiantes eh... en todo Chile, incluso en el extranjero. Hay chilenos que están viviendo... viven en el extranjero y que, eh... vienen una vez al mes en promedio a Santiago a la clase presencial, por lo tanto, la heterogeneidad

en términos de capitales culturales de los estudiantes, en términos de situaciones socioeconómicas de los estudiantes, de experiencia de vida son tremendamente amplias. Tengo la oportunidad de tener estudiantes que son retirados de fuerzas armadas, por ejemplo, con... eh... eh... que son compañeros de estudiantes detenidos desapa... no, no son detenidos, pero son torturados políticos, por ejemplo. Entonces, el engranaje que se arma en el curso es súper interesante eh... En términos de discusión. Sí creo que todos podemos compartir ciertas barreras que... eh... tenemos quizás con el perfil de ingreso de la carrera, porque yo creo que eso es bien común a todos. Enseñarle promedios a alguien que eh... no sabe lo que es un promedio o una desviación estándar, por ejemplo, es complicado porque eso debería ser algo visto, quizás, en media. En ese sentido yo concuerdo con **D5**, eh... pero creo que eh... a veces nosotros eh... no somos tan conscientes de la diversidad que tenemos en las carreras y que, quizás, nosotros deberíamos gestionar de mejor manera esa diversidad. Porque siempre la consideramos como algo que... eh... que no es uniforme, y al no ser uniforme, es algo que puede generar mayor dificultad en cómo gestionamos esa diversidad. En cambio, pienso que la oportunidad de hacer algo beneficioso con esa diversidad puede... eh... ser un sello un diferenciador incluso de la universidad. Eso.

Investigador:

¿Cómo se define este perfil de ingreso en función de la carrera, o de la facultad, del área del conocimiento donde están?

D5:

O sea... es distinto... creo que... la predisposición pa estudiar [refiere a carrera] ya es distinto del grueso... de un paradigma que piensa que tener un título profesional es asegurarse el futuro. O sea, partiendo por eso. Eh... es conocido, sabido, que una carrera artística no tiene esa caract... eso como principal foco y motivación. Entonces, en ese sentido... creo que... bueno, no sé si pueda ser muy preciso, pero que... es como bipartita el tipo de ingreso de estudiantes de nosotros porque son...

todos tienen algo que ver con la [refiere a carrera] anteriormente, es muy raro que a alguien se le ocurra de la noche a la mañana quiero ser [nombre de carrera], sino que obviamente tienen experiencias previas.

Investigador:

Hay una biografía cercana...

D5:

Pero a su vez esas experiencias previas no están ligadas a lo que antiguamente era el estudiante de [refiere a carrera] que estudiaba en un conservatorio, que tenía años básicos, donde ya igual, entraba a una carrera de cuatro años, pero sabiendo leer partituras y teniendo todo un marco teórico... súper eh... ya instalado en su... como capital de su aprendizaje.

Investigador:

¿No es el caso?...

D5:

No es el caso, para nada. Pero eso tiene algo muy positivo en relación a los tiempos que vivimos actualmente. O sea, la partitura ya no es la biblia de la música. Eh... todo lo contrario. Ahora el soporte es la producción que fija el material sonoro en una parte, entonces... nosotros justamente podemos tener esa flexibilidad de diferencia, y obviamente tenemos que... je... proyectar un estudiante que no va a ser el lector a primera vista por antonomasia porque no somos un conservatorio y porque entendemos que la [nombre de carrera] actualmente no funciona de esa manera... puede ser que alguien se vaya por ese camino, pero son... pero nosotros, sobre todo en cuatro años, eh... tenemos esta diversidad de intereses, y nos preocupamos como... dar las herramientas de fijación de la [nombre de carrera] en un soporte, y eso ya no es solamente leer esta partitura, sino que tiene que ver con

meterse en el estudio, y con plasmarlo finalmente en un... algo físico que permita la... entonces, eh... en ese sentido estamos ofreciendo algo que se escapa un poco a lo que tradicionalmente se entiende como [nombre de carrera] profesional. O sea, el hecho de poder gestionarse, y de llegar a... tener lo que suena, producido por ti mismo, hoy en día, quizás es tan importante como la parte disciplinar de la expresión y... y... y... de toda esta cosa que intenta comunicar con sonido... ideas... eh... respecto a la pregunta del perfil del estudiante, tenemos... una gama variopinta de estudiantes, pero en su gran... eh... o sea... la mayoría son tipo que son... un acercamiento muy intuitivo de la [nombre de carrera], o... del hacer, más que del pensamiento reflexivo...

Investigador:

No tan académico, quizás... no tan formal...

D5:

Claro... y justamente nuestro... nuestro desafío es darle cauce académico... y de sentido, no solo perseguir pelotitas en un pentagrama, no sé si tiene mucho contenido, sino que cómo el [nombre de carrera] expresa otra cosa, que tiene que ver con el humanismo, que tiene que ver con las denuncias sociales que la [nombre de carrera]... es un... plataforma privilegiada para ser, etcétera, etcétera. Entonces, claro... creo que el perfil de ingreso de nuestra escuela nos pone el desafío de replantear qué es ser un [nombre de carrera] actualmente, efectivo, que suene en un medio. Eh... moverlo ahí. Porque... po... podríamos ir con juicios hacia otro tipo de enseñanza que...

Investigador:

Vamos a entrar un poquito en ese... **D2** quería...

D2:

Sí, mira yo... tomando un poco lo que han dicho todos... yo creo que claramente hay una diferencia grande entre los cursos *online*, los cursos semipresenciales porque... hoy día la generación... antes las generaciones eran como de diez años. Hoy día son cada año... el cambio en la generación es distinta. Tiene que ver con lo que tú dijiste (**a D1**) ... con lo que tú dijiste. Lo que tú dices del chupete (**grupo ríe**) ... que es que... hoy día nadie le puede decir nada a un niño... los padres tienden a resolver el problema de la manera más fácil, que es el chupete en el caso de los niños. Y en el caso de los adultos, esa inmediatez y esa solución está dada por la tecnología. La música no hubiera cambiado si no hubiera cambiado la tecnología. Si no hubiera cambiado la tecnología, todavía... la partitura tendría un valor in... in... in... in (**grupo ríe**).

D5:

Incuestionable.

D2:

Incuestionable. Ya... y... pero la tecnología, tanto en arquitectura como en leyes, como en música, como en publicidad... yo hago las dos cosas, música y publicidad, y me doy cuenta que esa inmediatez hoy día es... que tú hiciste un arreglo que está hecho. No tenía que esperar el violinista, que llegue el tipo del corno, que llegue el guitarrista para saber cómo suena eso.

D5:

Exactamente.

D2:

Hoy día tú lo haces, y después si querí llamai al instrumentista. Y eso hace que... la... los jóvenes que entran a la escuela ahora, tengan una desesperación porque

las cosas tengan un resultado inmediato. Y por eso, si un joven manda un mensaje... oye, aquí en la reunión de Sabando, están a cada rato mirando a ver si le pusieron un *like*, porque necesitan la aprobación inmediata. Y resulta que, en aula, se encuentran con reprobación inmediata muchas veces. Ante algo que hicieron muchas veces rápido. Fíjate que a mí me ha tocado que en cuatro años... esa definición de los estudiantes es totalmente distinta. Yo tuve alumnos espectaculares que vivieron un poco los dos mundos... otros que definitivamente se encontraron con el... con el... con que las cosas eran demasiado inmediatas y la tecnología te resuelve todas las preguntas. Tú le haces un examen a los chiquillos y si no estai al lado, las respuestas van a estar todas perfectas porque es cosa de buscarlas en internet y están. Entonces no hay necesidad de estudiar, no hay necesidad de esforzarse demasiado. Y además todo es válido... en la música, cualquier cosa que tú hagas es válido. Antes había como una definición... la música docta y la música popular.

D5:

Sí.

D2:

Hoy día todo es música. Entonces todas esas cosas hacen que los estudiantes... estoy de acuerdo que todos los estudiantes, sobre todo los más jóvenes, tengan, en ese sentido, las mismas características de una necesidad inmediata de aprobación... y, en consecuencia, una frustración también inmediata, ante la no aprobación.

D4:

No solo los jóvenes, ¿ah?

D2:

Pero especialmente. Yo digo especialmente.

D3:

No, no solo los jóvenes. El martes pasado un egresado, una persona adulta, con cuarenta y cinco, dio el examen de grado, le fue mal y... le... le comentó a la profesora que él no lo iba a volver a dar, porque ya esa frustración... no la iba a poder aguantar. Entonces uno dice, chuta si te caíste recién... o sea... cómo no lo pensai un poco, lo analizai, lo volví a dar. Aparte que... ya es una persona frustrada, o sea, a la primera pregunta que él no supo, dijo me voy. Y yo lo tuve que retener, le dije que no, que lo pensara, que se enfocara, que se tranquilizara, para... para que... él ya se iba a parar y se iba a ir, así como súper rendido. Una cuestión que uno se ascurre, uno rasguña...

D4:

Sabí que yo en... en relación a la pregunta tuya del perfil de ingreso, yo creo que repite, independiente de la edad, un poco se repite en... en ... todas las... en... yo en eso como que coincido que... con **D5** de que... eh... es gente que no le fue bien en la PSU, gente que además no estudia hace mucho tiempo, independiente que no haya dado la psu, pero ya el hecho de no estudiar hace un rato, te genera también que tus neuronas estén un poquito más dormidas, digamos. Pero... eh... otros alumnos que ingresan a modalidad *online* porque creen que es un tirar y abrazarse, que se da mucho, que se retiran diciendo sabí que en realidad yo pensé que esta cuestión era...

D2:

Era más fácil.

D4:

Era, claro... una cosita, leer un par de documentos y hacer una prueba y ya está, y... y en cuatro años más o cinco me dan el título, digamos. De eso hay harto, más de lo que uno cree. Eh... pero yo rescato, más que quedarme con esa parte, rescato... por lo menos en la modalidad *online* que se da mucho que... después cuando hicimos la reunión pa los efectos de acreditación, rescatamos el hecho de que los alumnos, dada la modalidad que, independiente que tienen un docente, independiente que tienen... eh... que hay un apoyo, eh... la autonomía, la autogestión, ellos después, al final del camino, te lo agradecen muchísimo, porque eh... y yo creo eso se... es un punto súper importante de esta universidad, o por lo menos en la facultad donde yo me... desarrollo, que el alumno que ingresa logra al final esta autonomía, este... este... este... proce... este desarrollo individual, que también es grupal, porque también hay dentro de esta modalidad, pero... logran una... constancia, cierta disciplina que el alumno egresado, mmm... siempre se repiten esas frases. Entonces eh... yo creo que ese es... una cosa en que el alumno ingresa con, con las deficiencias que dice **D5**, eh... que a nosotros nos pega en las matemáticas... eh... muchísimo, hay alumnos que no saben una regla de tres simple, que tú decí pero cómo, pero no la saben, eh... y que al final del camino eh... te dan estos valores, estas cosas que... se unen con el perfil de egreso, pero que... que... logra este desarrollo que, por lo menos en estas líneas de modalidad, siento que es una diferenciación importante... en la universidad.

Investigador:

Quisiera volver con algo que dice **D6**, y que se ha mencionado varias veces... perdón... maría helena quería comentar algo respecto de lo que estamos hablando ahora.

D7:

Sí. Bueno, justamente... **(D5 bromea con el cuaderno de D7)**. No, es que de repente puede que no se me ocurra alguna cosa... eh... a ver... eh... el estudiante de [nombre de carrera] está en una... entre los diecisiete y los veintisiete años, *aprox*, con un porcentaje mayor ahí entre los dieciocho y los veintidós, ¿no?, que es el período, digamos, más formal de la escuela, la mayoría la primera carrera que está haciendo, ¿ya? Con algunos casos, excepcionales, de alumnos de carreras anteriores, eh... de distintas áreas, incluyendo, áreas de salud, o áreas matemáticas, en fin... hay de todo. De esa manera se configura una característica muy fuerte que es de la vocación, ¿ya? Y cuando digo vocación, para mí, la palabra más correcta es intuición. Porque un chico de diecisiete años muchas veces dice que tiene vocación teatral, pero no tiene tanta experiencia teatral para poder afirmar eso. Incluso hemos tenido casos de una persona que llega y dice el [nombre de carrera] es mi vida, yo le dije... no me diga, ¿y qué del [nombre de carrera] te causó esa experiencia? No, es que nunca he hecho [nombre de carrera], ¿no? Entonces, el [nombre de carrera] es mi vida, pero no he hecho [nombre de carrera]. Entonces... estas cosas que yo siempre digo que más que vocación es intuición. Intuición de una persona que probablemente no se encajó en lo que venía del colegio y todo lo que tiene esa dirección... la matemática, el castellano, la historia... entonces, es como que... y de alguna manera, el nicho de las artes, eh... da este espacio a lo subjetivo, ¿no?, que de repente yo no me encajo aquí, pero aquí hay una gente rara que... que se encuentra, a pesar de todo qué se yo, y que... descubre ciertas materialidades para poder expresarse, el [nombre de carrera], la música, las artes visuales, qué se yo. Entonces, este es el estudiante que llega. En relación a la universidad, a nosotros afortunadamente pasa algo maravilloso, que es la llegada de gente de provincia, ¿ya? Yo no sé si es porque la universidad tiene esta identificación, muy fuerte, de una universidad que partió con la cuestión de las artes, primero comunicación audiovisual, después fueron otras artes, y eso en provincia es muy fuerte. Llega... yo diría que estamos sacando un cincuenta por ciento de estudiantes de provincia. Y esto es una fortaleza, una riqueza, maravillosa, eh... tener, así como que... de Arica a Magallanes, Isla de Pascua, ahora empezaron...

ahora ya no llegan mucho, antes llegaban mucho más, Perú, Bolivia... igual es muy importante porque es una... es un encuentro de culturas, de identidades, donde hoy día... cuando yo llegué acá, hace catorce años atrás, no se veía tanto, pero hoy día, la gente de provincia viene muy empoderada, ¿no? Calama, Iquique, ¿no? Se arman estos guetos, los del norte, los del sur, ¿no? Es muy divertido eso, y se apañan mucho. Y hacen unas cosas, así como de cofradía... es muy bonito eso. Entonces, para mí, esta identidad tiene que ver con esta mezcla... eh... de identidades. Por otro lado, es un momento importantísimo de la vida de ellos. Muchos están saliendo de la casa de los papás. Salieron. Perdieron la identidad. Era un cabro que vivía en Calama, que tenía amigos de colegio, que tenía amigos de barrio, y ahora, es un ser desconocido en una ciudad de siete millones. Entonces esto hace también con que... este estudiante agarra esta escuela de una manera muy distinta del estudiante que ya tiene su vida, familia, su trabajo viene aquí a comprar un título, a hacer un *upgrade* en su capacitación para que pueda tener un concurso mejor, qué se yo, ¿no? Aquí, los cabros... eh... eh... toda una escuela como un centro convergente de sus acciones diarias, ¿no?

D5:

Un internado, así...

D7:

Un internado, ellos llegan aquí en la mañana y salen de aquí a las diez de la noche, o sea, el guardia en la noche tiene que estar echándolos, y ellos tratan de coimear al guardia comprando *hotdog*, café, qué se yo, (**grupo ríe**) pa que se puedan quedar, ensayando... o sea... el estudiante que no va pa su casa, ¿no? Y se ducha aquí, y se come aquí...

D6:

Ellos viven acá.

D7:

Ellos viven acá. Ellos viven acá, ¿ya? Entonces... eh... yo diría que la diferencia de los últimos años, por lo menos más fuerte de los últimos cinco años, es que antes teníamos este estudiante muy vinculado a la familia, papá, mamá le pagaban, y ahora este... cada vez es menos. Tanto que es una carrera que tiene graves problemas de deserción por el tema económico, por ejemplo. Porque la mayoría de los cabros hoy día están llegando y pagando su carrera. Entonces ellos vienen, sabiendo que van a estar acá un tiempo, y cada vez va aumentando el número de estudiantes que trabajan y que pagan, o todo, o gran parte de sus gastos y arancel, ¿ya? Entonces ellos son peleadores, ellos tratan de encajar esto... entonces, esto nos ha costado mucho, a nosotros, que teníamos un alumno presencial, estaba aquí internado todo el día... y ahora va dividiendo su tiempo con que tiene que trabajar, tiene que rendir en otra parte también, porque significa cuatrocientas lucas, trescientas lucas pa poder sobrevivir acá.

D5:

Puedo... un complemento de lo que dice maría helena...

Investigador:

Sí...

D5:

...que ese estudiante también en mi escuela pasa. Además, trabajan... como cajero de supermercado, o...

D7:

De todo... de todo.

D5:

O sea... son... algunos sí logran hacer sus pitutos, o sus cancheos como [nombre de carrera], en el caso de [nombre de carrera], tiene esa facilidad de...

Investigador:

Claro...

D5:

Se puede, oye... necesito alguien que cante como Luis Miguel...

D2:

Las tocatas...

D5:

Claro.

D7:

Me faltó un puntito que yo creo que súper importante, revisando aquí (**refiere a su cuaderno**) ...

D5:

Sí, claro...

D7:

Una característica que yo creo que es profunda en el estudiante de [nombre de carrera], es el mundo subjetivo. Yo vivo en un mundo que es absolutamente objetivo. Desde que nació, este niño va por un camino, tiene que rendir, tiene su tiempo en un cronograma anual de los colegios, de las vacaciones familiares, bla, bla, bla... y llega acá, y encuentra un pensamiento distinto, un pensamiento subjetivo en el arte. Esto lo descoloca, ¿ya? Y tiene que reinventarse a partir de ahí. Este mundo subjetivo, que de alguna manera tiene que ver con la edad, él quiere ser crítico, pero no lee bibliografía, entonces... o sea... ¿hay que tirar piedras a los pacos en la alameda? Vamos. Pero, ¿por qué estamos tirando piedras a los pacos? No tiene la menor idea. ¿me entiende? O sea... una serie de cosas. O, por último, ¿no? Esta cosa que en primer año... toma a Gombrich, ¿no? Historia del arte, lee la primera página y Gombrich dice... "el arte no existe, existen los artistas". Chuta, ya... ahí ya se perdió. Entonces, este mundo de la subjetividad es novedoso. Y para el individuo esto es eh... es sacar la alfombra, y partir de nuevo.

Investigador:

Quisiera profundizar un poco en la diversidad, un concepto que se ha mencionado varias veces. ¿cómo ustedes conviven con esta gestión de la diversidad, que mencionaba **D6**? ¿cómo se tensa con sus propias formas de vivir? ¿es cómodo que sea tan diverso?

D1:

Chuta, a mí tu palabra gestión me hace mucho ruido, lo encuentro fatal. Perdón...

Investigador:

No, no, no, está súper. Apareció, emergió la palabra gestión de la diversidad. ¿qué te parece a ti? ¿qué te pasó con eso?

D1:

No, me hace ruido tu palabra gestión, porque es súper imperialista. Incluso yo lo estaba comparando con los lineamientos de mi escuela... que nosotros vamos a eliminar la palabra autogestión, ponte tú... yo no creo en la autogestión, creo que es una cuestión súper imperialista, impuesta, porque tienes que responder a ciertos números. Incluso yo estaba planteando en mis escritos que vamos a hablar de gestión, pero la gestión que uno hace... esa cuestión de autogestión, de que te impongan, es porque viene del interés de otro gallo imperialista porque necesitaba rayar suma y tenga algo, resultados... por eso me parece jeje, me hizo ruido. Pero yo... yo creo igual que **D7** que el tema de la diversidad, que también pasa en esta escuela, es espectacular. Porque se genera una sinergia que no se generaría si fueran todos iguales, por ejemplo. Todos leerían al mismo autor, leerían al mismo... es como si uno recibiera puros niños del *Saint George*, que todos crecen igual, todos dicen lo mismo, todos se visten igual, qué sé yo... sería fome.

D5:

Para qué, si todos son buena onda...

D7:

Todos son amigos... (*acaricia a D5 en la cabeza*)

D5:

No, pero yo... yo soy del san juan. Yo soy sanjuanino.

D7:

¡ah! Tú eres del san juan...

D5:

Sí.

D1:

Los del san juan son más...

D7:

Yo pensé que eras del Saint George, por eso me reí.

D5:

No, yo hice clases ahí, pero... saqué a mi hijo, de hecho, del Saint George. Y lo puse en el San Juan.

D1:

Yo lo veo súper, súper interesante. Ahora... lo que sí, pa no decir gestión, es como el ordenamiento de esta diversidad. Yo creo que si nosotros, al principio de año, cuando llega cada uno, o cada profesor lo hace, raya bien la cancha, tomamos toda esta diversidad y nosotros nos vemos aquí, estas son las reglas. Los que están acá adentro, funcionan así, dentro de esta diversidad, y yo te acepto a ti, tú me aceptas a mí, y veamos, en conjunto, cómo hacemos lo mejor posible lo que tenemos. Esa cuestión, creo que es tremendamente productiva y maravillosa. Creo que... que da buenos resultados, y cuando vuelven a provincia... no cierto...

D7:

Sí, muchos que vuelven...

D1:

Cuando vuelven a provincia, aportan a su región, desde lo que tomaron acá. De lo que tomaron del otro, de sus profesores. Ahora, en relación a eso, yo creo que algo tremendamente productivo, al menos en mi escuela, que es súper chiquitita, es que la relación es uno a uno. Es... tú, **D1**, tú, Juan, etcétera. Y eso nos permite que estos niños que fueron, no tú Juan, sino que fueron el número ochocientos noventa y cuatro (**ríe**), tengan un sentido de identidad e importancia. Y cuando los chicos se sienten así, mirados y escuchados, cambia la percepción en relación a su escuela, su aprendizaje, sus logros y etcétera. Me... me tocó en la graduación de ahora, que hicieron, no sé po, a lo mejor yo soy muy subjetiva... yo amo a mis alumnos, los encuentro totales. Y yo creo que es porque yo creo en ellos, y ellos saben que yo creo en ellos. Entonces, por ejemplo, después de la graduación, yo creo que de los treinta que se graduaron ese día, unos dieciocho me han mandado cuestiones... y eran todos tan felices... qué rico profe... y se acuerda cuando usted me decía que cierre la boca al comer... no sé po, esa cuestión, que no son habilidades como de la carrera...

D7:

Pero que están implícitas...

D1:

Sí...

D3:

O sea... yo le dijera eso a un alumno, me... me demanda, po. O sea... ninguna posibilidad.

D1:

Sí po, es súper particular tu grupo objetivo.

D3:

Claro, o sea, ni una posibilidad.

D7:

Además, van a ser [nombre de carrera]...

Investigador:

¿Les acomoda a otras facultades, a otras escuelas, esta diversidad?

D2:

A mí sí. O sea... yo creo que la diversidad dada por... origen, por... situación socioeconómica, por eh... sexo, porque nosotros tenemos una diversidad más amplia, yo creo que cualquier otra universidad en... en... en ese aspecto; origen chileno o extranjero, qué sé yo, yo creo que a todos nos acomoda, creo que es todo lo contrario, alimenta mucho... la única diversidad que afecta y que de repente, por lo menos a mí me... me traumatiza un poco, es el origen cultural, en el sentido de que tenía que emparejar una cancha donde hay tipos que llegan mucho más avanzados que otros, al no haber, digamos, una... un control de quién entra y quién sale... quien entra, especialmente... te produce ese problema de que repente tú sentí que tenía que andar... más bien, quitando los patines por decirlo en las palabras de... de...

D5:

De Eyzaguirre.

D2:

De Eyzaguirre... que poniéndole los patines a los... a los... y ese... es la única parte de la diversidad que yo creo que afecta... no tiene... con auto, con plata, negro, blanco, gay, chileno, ecuatoriano, del norte, del sur, da lo mismo, porque eso se... pa mí eso es una alimentación súper buena para la sociedad.

D3:

Pa todos.

D2:

Y respecto a la palabra gestión... tú mencionaste autogestión (*refiere a D1*) ... es que el tipo sepa grabar, producir y lograr que tu [nombre de carrera] se divulgue...

D1:

Sí, no, me refiero a que...

D2:

Y eso... entonces me parece un poco rara tu acepción de sacarla de la escuela...

D1:

Es un término introducido... no, es un término introducido por los economistas de la derecha en este país.

D2:

Ponle otro nombre... capacidad de hacer que tus cosas tengan...

D1:

No, por eso yo no voy a hablar de autogestión, se acabó.

D2:

Gestión, o sea ojalá todos tuviéramos capacidad de gestión, ojalá todo el mundo pueda...

D1:

De gestión, sí.

D2:

...ir a... a... que autogestiones, gestión para mí, eso significa.

D1:

Es un término introducido a la fuerza para sacarte más provecho de tus funciones y que rindas más.

D2:

(ininteligible).

Investigador:

D1, cuando hablas de la autogestión es como si hubiera un discurso instalado de que cada uno tiene que tributar a algo, tiene resultados que tiene que cumplir y “te dejo solo” para no tener que...

D1:

Sí po, así lo percibo yo, desde la economía que se ha implantado en este país.

Investigador:

Y ese discurso... ¿piensas que está instalado en la universidad?

D1:

(silencio largo) no está instalado, pero es una de las cosas que... tengo que lograr.

D4:

Yo no lo encuentro malo, de hecho, mis alumnos *online* tienen que autogestionarse... eh... o sea, en el sentido de que... tiene que lograr hacer una autogestión para lograr el objetivo que es...

D1:

Ya, pero, ¿cuál es el objetivo?

D4:

El objetivo es que... generen todas las actividades... que están des... que están descritas para poder llegar a lograr los objetivos de aprendizaje que están plasmados en esa asignatura.

D1:

Pero, ¿y quién define esos objetivos de aprendizaje?

D4:

Nosotros.

D2:

Trump.

D1:

Sí. A eso voy (**D2 ríe**).

D5:

No po, la idea es que ellos mismos lo hagan. Para sí mismos. A eso...

D4:

Es que... es que nos estamos yendo a una...

D1:

Por eso yo divido... por eso yo divido, este tema de autogestión, que sí viene de Trump (*ríe*) y de toda esta gente que lidera el país, y lucra del país y del mundo. Hay una gestión que yo la hago por mí misma porque quiero tener ciertos logros, independiente si alguien me está obligando a... usufructuar de los demás, o... apretar a los demás, o hacer que los otros tributen para mí porque hay un logro económico detrás, y un logro económico detrás que yo tengo que comprobarle a alguien, porque alguien me lo está pidiendo. Esa es la separación que yo estoy haciendo. Yo sí creo...

D2:

Sí, pero no estás... no es, no es... está mal definido en tu mente lo que es autogestión. La autogestión... el auto viene de uno mismo, la capacidad de uno para hacer las cosas.

D1:

Sí, pero no te lo impusiste tú, te lo impuso otro gallo, con otros fines, que no son tus logros, son los logros de él. Por eso, conceptualmente, a mí me parece que es una palabra que deberíamos sacar.

D2:

Tú usas la palabra gestión... tú la pusiste por cómo manejas esta diversidad.

D6:

Yo usé la palabra gestionar la diversidad...

D5:

o administrar...

D6:

Es que yo me refería... el concepto es... que nosotros... todos nosotros estamos diciendo qué bueno que haya diversidad en la universidad, qué bueno que existan diferentes realidades, capitales culturales, pero a la hora de meterse a hacer clases, todos nosotros hacemos clases, cierto, en aula... nosotros, o yo por lo menos, en mi caso particular, me doy cuenta de que, en el aula de repente se producen eh... situaciones, fenómenos, eh... que tienen que ver con prejuicio entre los propios estudiantes, incluso con situaciones de discriminación entre los propios estudiantes... entonces, todos nosotros tenemos un discurso de qué bueno la diversidad... pero cómo administramos en el sentido de cómo gestionar eso... cómo nosotros hacemos de que... los fenómenos que se reproducen, que son culturales, que son sociales, que se reproducen en la sala de clases... cómo manejamos esa situación.

D3:

Es difícil... es difícil.

D5:

Es que yo quería hablar justamente de la parte práctica del asunto... de la diversidad y la administración de la diversidad por ponerlo en otros términos...

D6:

Pero quizás es lo mismo... *(ríe)*.

D5:

Sí...

D6:

¿Pero se entiende a lo que voy?

D5:

Sí, sí, sí... o sea... es que eso... claro. Se puede tomar como algo negativo, o como algo tremendamente positivo. Yo pienso que es algo tremendamente positivo, y que es como un laboratorio de lo que debería de ser la sociedad según lo que... pienso. Que es que...

D6:

Yo estoy hablando de universidad. Porque la universidad incluye diversidad, por eso es una universidad...

D5:

Sí, sí... pero...

D4:

¿por qué administrar es un problema? (*en íntimo a D2*)

D5:

Eh... continuando con la idea...

D4:

Cómo administrar la diversidad... eso es lo que yo no... no...

D2:

No hay manera de...

D5:

Pero es que... déjame terminar la idea... eh... a ver... cosas concretas... uno recibe una gama de estudiantes que son diversos, de regiones diversas, con preparación escolar diversa... socioeconómico, bla, bla... incluso étnica... étnicas diversas... eh... pienso que eso es una riqueza si es que se provoca un crisol que se retroalimenta dentro de esa diversidad, y pa eso sí hay que tener una lógica estratégica, de cómo uno distribuye esa diversidad...

D6:

A eso iba yo...

D5:

Y... y... en el caso de... de... de... de mi escuela, lo que hacemos es que sea una prueba de reconocer los conocimientos previos, que en el fondo buscamos saber quién trae una base teórico-práctica más avanzada en relación al universo, y lo que hacemos es distribuir lo más heterogéneamente los cursos colectivos, eh... de tal modo que haya la mayor diversidad de... de... eh... en este caso obviamente se centra en lo académico, pero eso académico también... por sí mismo arroja una variedad de otras cosas también. Entonces... estos cabros funcionan bien como colegio en relación a la administración de los cursos, porque son los cursos colectivos, igual... como que trascienden en el tiempo, y... y... y van... generando vínculos... siempre son... en el caso de [nombre de carrera]... empezar a tocar entre ellos y entre los compañeros. Entonces se genera como una especie de sinergia, no solo del que sabe más enseñándole al que sabe menos, sino que el que sabe menos... entendiéndose como por el tema académico, nada más... le enseña otras cosas que lo enriquecen al otro, entonces eso genera, yo creo que una... un emparejamiento de la cancha que es positivo pa... pa todos lados y que creo que... volviendo al tema universidad, eso debería ser una universidad, una instancia como de... coexistir y de retroalimentarse de tal modo... no que no todos sean iguales, sino que cada uno se enriquezca de la diferencia del otro. Y eso se puede trabajar con estrategias, o con gestión, o con administración y en el caso...

D7:

Sí... yo creo que... Más que la palabra gestión, eh... es una... una búsqueda de estrategias para que esto también no sea un problema entre ellos...

D1:

Que sea un beneficio...

D7:

¿Me entiendes? Que sea un beneficio. Por ejemplo, eso que dices tú de tu escuela de [nombre de carrera]... nosotros teníamos una cosa que se llamaba taller cero, que ellos llegaban, y por una semana estábamos trabajando talleres diversos, y después hacíamos la configuración de grupo. Y la verdad es que esta separación que hacíamos nosotros nunca generaba mayor diferencia, ¿me entiendes? Y, en los últimos cuatro años hemos trabajado con la formación de grupos en primer año absolutamente aleatoria. Te digo, así que casi vieran como que, sacando de la tómbola, ¿me entiendes? O sea, una cosa así. Y conformamos los cursos... y después de un semestre vemos si es necesario algún ajuste, alguien que puede estar generando un problema, un liderazgo que no está bien esclarecido, qué sé yo... pero si no, sigue. Y a partir de segundo año, empezamos a revolver estos cursos, ¿ya? Ellos saben que no existe el "A" de principio al final... no, no existe. Esto va revolviéndose, hasta como una opción de formación profesional también. Porque nosotros nos caracterizamos porque la mayoría de las ofertas laborales son cortas, son diversas. O sea, hoy día estoy con un equipo, mañana estoy con otro, pasado mañana estoy con otro. Y estoy trabajando en el [nombre de carrera] con este equipo, y pa mañana hago clases con un grupo de docentes, y en la tarde hago tele con otro grupo, ¿no? Entonces esta capacidad... esa competencia... tiene que ser desarrollada aquí adentro sí o sí. El famoso cuero de chancho (**grupo ríe**). También es muy importante... que pa nosotros yo creo que es un insumo, eh... a nivel de gestión o administración, estoy hablando ya ahora de mí, de la persona que

administra la escuela, ¿no? Hay un discurso nuestro que es la diversidad... hay que dar hasta que duela, como dice eh...

D5:

Don... el padre Hurtado...

D7:

El padre Hurtado. Eh... para hacer [nombre de carrera] existe... El que trabaja mucho, el que trabaja poco, el blanco, el negro, el chino, el que cree en dios, el ateo, el... hay que tener esta mezcla, porque una queja muy frecuente que llegan... profesora, cámbiame este curso porque en mi curso nadie trabaja, solo yo que no sé qué... qué bueno, fantástico. Tienes una tremenda oportunidad. Trabaje más que los otros. El [nombre de carrera] necesita una u otra persona que trabaje más que las otras, ¿no? No tome esto como una desventaja... aprovecha al máximo, además usted va tener la oportunidad de tomar grandes decisiones, por sobre los otros que están callados, ¿no? Entonces esta diversidad... y para ellos es así, porque siempre fue una cosa eh... de mérito, de justicia, de igualdad... todos tenemos que trabajar igual... cuándo esto va a existir en alguna parte del mundo, ¿no? Entonces esta... esta... o por ejemplo el trabajo de título, ¿no? Es obvio que existe uno o dos que trabajan más, y otro que con suerte fue el que llevó la memoria al empastado, ¿me entiende? Y es así... y es así... y tiene que ser así. Porque si no, si quedan solamente los buenos juntos, van a terminar comiéndose, ¿no? Entonces, esta... esta... diversidad, a veces, cuesta, cuesta que uno los haga sentir también que es bueno. Hemos tenido casos emblemáticos, así como de que... blanco y negro, así. Y tener que compartir, como usted mismo comentó (*refiere a D4*), de repente tener un mismo curso, ¿no? O también, entender un poco que es necesario pa nosotros. Hay una historia muy bonita... un chico que llegó de Isla de Pascua, que desde el primer día... primera... primera vez en... en el... en el continente, directamente del aeropuerto a la escuela. Y llegó, sentó, antes que todos llegaran, con ukelele. Y empezó a tocar ahí, antes que llegue la hora de clase y entró. Entonces, manejaba

la percusión... no sé cuántos instrumentos porque desde que nació en la isla ellos están en la música, ¿no? Y pasan dos, tres clases y van hablando no sé qué, y alguien habla de *chopán (Chopin)* y él dice... profe, ¿quién es chopín? O sea... él tenía un manejo de la música, una comprensión de la música, pero él era... era una música que no estaba legitimada por la academia. Entonces todos los compañeros se rieron, porque además él dijo chopín, ¿no?

D5:

Así se escribe, po...

D7:

Entonces... ¡así se escribe, po! ¡lógico! Entonces... además de no tener idea, no sabía cómo pronunciarlo... y... entonces.... Pero, por otro lado, tenía un genio musical, ¿me entiende?, que se había validado. Esta... estos casos así que de repente uno dice... cómo gestiono esto... ¿no? Sin que parezca que yo estoy con los hilos diciendo tú para allá, tú para acá... no se puede. Hay que dar un espacio aleatorio también.

Investigador:

Quería tocar el tema de la modalidad fácil que hablaba **D4**. ¿por qué ustedes creen que los estudiantes tienen esa idea cuando llegan?

D3:

No es que uno crea, los alumnos te lo dicen. Yo también tengo *online*.

D2:

Es que hay dos razones.

D5:

Sí...

D4:

Es un paradigma.

D1:

Pero yo creo que antiguamente también estaba... esa... ese tema.

D2:

Uno tiene que ver con la publicidad que se hizo muchas veces, que decía... ven, tú puedes trabajar, estudiar, cuidar la guagua y sacar un título en dos años y medio *(grupo ríe)*

D3:

Claro.

D2:

Esa es una. La publicidad. Y lo otro, el hecho de que estás en tu casa, tú crees que vas a poder tener todo listo, qué sé yo... estar con tu amigo ingeniero sopládote al lado lo que tenía que poner. Entonces yo creo que se produce un poco eso...

D7:

Hay una foto de publicidad que salen estudiando con un chico al lado, ¿ah? Hay una foto de nuestra publicidad que muestra eso.

D4:

Sí.

D2:

Claro...

D4:

Yo creo que... yo creo que tiene ver con ciertos paradigmas, José. Eh... coincido contigo (**refiere a D2**), que... que efectivamente siempre se eh... siempre se partió de esa base de que la educación... y además que tenemos... existen los muc (**MOOC**)... y el alumno eh... cuando le hablan de estudiar una carrera, lo asocia a un muc, que en el fondo son solamente un par de videos, y un par de preguntas que son... que son relativamente fácil, y... pero... es súper distinto el contexto. Por eso yo... a mí me hacía ruido la palabra administrar la diversidad... coincido mucho contigo (**refiere a D7**) que... que en el fondo yo... en el mundo *online* es difícil eh... administrar, porque en un aula virtual hay mucha gente que yo no llego a conocer... entonces solamente, generalmente los conozco cuando tienen algún problema, porque es raro que alguien me llame pa felicitar, que estamos haciendo las cosas bien...

D2:

Pa eso llaman a la **D1 (grupo ríe)**.

D4:

En general a mí no me llaman pa decirme, oye, lo estai haciendo estupendo... generalmente las llamadas son porque hay un problema, pero... entonces, por lo tanto, acá hay una diversidad de carreras, desde administradores públicos hasta ingenieros comerciales, pero yo creo que pasa por eso, pasa por un prejuicio, y yo

creo que el hecho de acreditar la modalidad rompe ese paradigma, rompe eso, de que en el fondo no es un tirar y abrazarse, no es una cosa en el que el tipo...

D3:

¿Tú crees que eso, a la larga, va a cambiar la idea?

D4:

Absolutamente. Absolutamente. Porque de hecho...

D3:

Yo creo que la publicidad está mala... yo creo que la publicidad... eso de que salga una persona en la playa, con el computador acá al ladito, eh... es como una... es una mala señal. Porque mis alumnos también, juran, que esto debiera ser súper fácil, o sea... cómo no obtuve el puntaje, o sea, obvio que debo tenerlo, ¿me entendí? Porque ellos ya creen que esto es fácil, *per se*. En cambio, yo lo veo, con mi propio curso que se me ha sido... fue... cuesta arriba cada vez más... eh... me lo han colocado como dos veces para que lo... lo pueda terminar... es algo difícil. Uno tiene que tener autogestión, pa... pa... uno también encaminarse y hacer su pega, ¿cachai?

D4:

Pero por eso hablaba yo de la disciplina que el alumno, al final del camino, te agradece porque precisamente...

D3:

Obvio. Obvio.

D4:

...por lo que tú dices (*refiere a D3*) que...

D1:

Es que nadie quiere esforzarse.

D4:

...cuesta.... Cuesta eh... y, eh... y el alumno al final se da cuenta, incluso cuando yo hablo... voy... cada... una vez al mes, cierto, voy a los alumnos presenciales, vespertino, a ver cómo están y toda esa retroalimentación, y yo siempre les pongo un ejemplo, tú podí cerrar tu cuaderno y no abrirlo hasta... si tuvierai clases el martes, lo abres el sábado de nuevo. De la misma asignatura. Y en el mundo *online* no es así. Tienes que estar todos los días conectándose bajo el mismo esquema. Entonces... y con esto no estoy diciendo que sea ni más ni menos difícil, sino que tiene modalidad... una modalidad distinta, y metodologías de aprendizaje distinto. Pero eh... yo creo que es un prejuicio, que tenemos que nosotros cambiar, porque [nombre universidad], si hay algo que tiene, y que yo creo que en eso coincido contigo (**refiere a D3**) en que hay sacarle más provecho, es que somos los pioneros en esta... en esta... en esto, tal cual como lo... las comunicaciones, lo es el arte, que la [nombre universidad]... a pesar de todos los vaivenes...

D3:

De hecho, yo... me aprovecho de que han... han acreditado ustedes, yo le digo a mis alumnos que también en las carreras *online* están acreditadas, para darle como mucho más sustento y ellos sepan que esto es algo serio que... que *online* no es llegar y abrazarse...

D4:

Exactamente.

D3:

Porque en realidad, yo... yo personalmente, me encanta estudiar, pero yo prefiero irme al presencial porque yo me doy cuenta que no tengo esa disciplina del *online*, me cuesta mucho. Me cuesta mucho.

D6:

Yo creo que esa es la brecha que existe entre el estudiante que ingresa a la carrera, semipresencial en mi caso, verdad, eh... en términos de decir, ah... mira, voy a mandar un resumen una vez a la semana y con eso voy a aprobar el ramo. Ayer, me llamó una estudiante y me dijo, bueno, ¿por qué estoy reprobá?... Bueno, porque no alcanzó el puntaje que es mínimo para poder aprobar el ramo. Y por qué no aprobó... porque semana a semana usted... en la semana uno tuvo tal puntaje, en la semana dos... y me dijo, ¿pero esto por qué están estricto?... entonces, yo le dije, porque usted está estudiando en una universidad seria, y usted sabe las condiciones de aprobación desde el día uno. Porque existe un plan de asignatura que es un instrumento... que se señala cuáles son las condiciones de aprobación y reprobación. Y me dice, entonces me voy a cambiar de universidad, eh... bueno... yo le dije, usted es libre de hacer lo que estime conveniente, pensando en que ella... no sé po, yo le iba a decir, no po, pero espérate un poco...

D3:

Te voy a arreglar el puntaje pa que apruebes.

D6:

La verdad es que si quieres te mando el formulario para que sepas cómo se hace administrativamente... el... retiro.

D5:

El retiro, sí.

D6:

Eh... entonces... ahí ve uno la lógica que está atrás de la... de la... persona, del estudiante, diciéndote, como... esta cuestión era mucho más fácil...

D1:

El mismo pensamiento que tiene la **D3**... que es un servicio, que yo compré.

D6:

Claro. Esto yo lo compré, entonces tú me... tú me estás como... poniendo una barrera para obtener el producto que yo compré. Entonces, es casi como una re-educación a los estudiantes, a algunos estudiantes, porque no son todos tampoco, son algunos, de decirle... usted está estudiando una carrera profesional que requiere cierta disciplina, rigor, y ciertas características personales que usted tiene que ir desarrollando a lo largo de la carrera, no solamente en términos de cumplimiento del perfil de egreso, sino que también de la disciplina que requiere esto, de ingresar todos los días, de leer de una manera reflexiva, de criticar la lectura que está leyendo, de venir a clases presenciales, de mostrar sus aprendizajes al profesor, de aceptar también la retroalimentación, porque hay muchos alumnos, adultos, que te dicen no, el profesor está mal, porque yo en el año ochenta aprendí tal cosa. Pero claro, del año ochenta al dos mil diecisiete hay muchas cosas también han cambiado. O yo, yo... yo... mi experiencia me ha mostrado que esto es así, no es así, entonces, claro... ahí tú te tienes que enfrentar, eh... a un estudiante que, por la experiencia de vida que ha tenido, tiene una eh... como cosmovisión de cómo funciona el mundo que es diferente a lo que nosotros le estamos tratando de enseñar.

D5:

¿puedo hacer un alcance respecto de esto? Que obviamente eso no es gratuito. Eso tiene que ver también con los medios de publicidad que tenemos como universidad... o sea... yo me meto a Falabella y veo un sillón, después me meto a

mi correo eh... van a aparecer varios sillones, y abajo va a aparecer un *banner* que dice estudia cien por ciento *online* en [nombre universidad].

D6:

Claro.

D5:

O sea... también, nosotros nos presentamos frente a una sociedad de un modo que creo que estamos tratando de ajustar a lo académico y no tan a lo... al lenguaje publicitario... a la publicidad que creo que se trata de agregar muchas cosas a lo que realmente es. Si un detergente eh... es bueno al limpiar bien la ropa, pero la mina que sale, así como feliz y todo no va a ser...

Investigador:

¿Cuál creen ustedes que es el estudiante que quiere tener la universidad?

D7:

Que estudie.

D5:

O sea, quiere tener estudiantes, primero (*grupo ríe*).

D3:

Yo creo que la universidad quiere un alumno...

D4:

Yo creo en la inclusividad, porque si hay algo que hace bien la universidad es que les da la oportunidad de estudiar a gente que no puede entrar a la Chile a estudiar [nombre de carrera] o música que... mmm... por lo tanto, yo creo que nuestro

desafío no está en qué estudiante quiero tener, el desafío está en qué estudiante quiero que salga. Ese es mi desafío (**grupo asiente**).

Yo creo que el desafío no es quien ingrese, porque claro, yo podría decir, un alumno que tenga conocimientos matemáticos, reflexivos y analíticos, porque claro, le va a ir espectacular, pero el desafío de la universidad [nombre universidad] es que, los chicos que ingresen, como lo que ustedes contaban del chico de la isla de pascua, que sabía mucho de música, pero no en contexto formal, pero cuando salga, sí lo va a saber.

D1:

Pero ¿lo que tú dices es lo que quiere la universidad o lo que tú quieres?

D4:

Lo que yo quiero

D7:

Pero la universidad somos todos nosotros, en la institución somos personas.

D2:

Lo que a mí me gustaría es que la gente que estudiara acá, uno, no sea gente que no le quedó otra que estudiar acá. Y dos, que sea gente que realmente quiere aprender, que quiere superar todas las barreras que hicieron que le hicieran *bullying* en el colegio, que... lo discriminaran, que se sintiera... que tenga ganas realmente de surgir como personas.

D3:

¿Y tú crees que a esta universidad entra gente así? ¿los rezagados?

D2:

Yo creo que la gente que entra aquí, no quiere estudiar muchas veces.

Investigador:

¿Y cómo llega, bajo qué mecanismos llega esa persona a estudiar acá?

D2:

Uno, por cumplir con la sociedad o con sus papás, dos, porque siente que tiene que hacer algo, tres, por una percepción de que aquí es más fácil, y cuatro, porque no le queda otra, porque en otra parte no lo van a recibir.

Investigador:

(Refiriéndose a D2) ¿Cuál es tu experiencia respecto de ese estudiante?

D2:

Deserción es una de esas. Yo me esfuerzo mucho cuando veo un tipo que está como aislado, como agachado, por tratar de integrarlo, y he visto algunos casos de éxito de personas que me sorprenden, de cómo entraron y cómo salieron. Realmente uno se siente muy orgulloso, pero también hay otros que al año o a los seis meses, no pueden porque tienen una carga psicológica muy grande que los hace que no sepan relacionarse con el resto, por las razones que sean. Ese tipo de estudiante, desgraciadamente son una frustración para la universidad y una pérdida de tiempo para el propio alumno.

D7:

Pero ¡no! **(refiriéndose a D2)**, porque igual hay una experiencia.

D2:

Claro.

Investigador:

¿Por qué el estudiante se va?

Grupo:

Por problemas económicos.

D5:

O porque están listos antes.

D2:

Y también algunos que creen que están listos antes. Por ejemplo, yo estudié en el conservatorio de música de la Chile, porque yo quería estudiar *let it be* y ahí me enseñaba hasta bajo y dirección, y yo quería tocar *let it be*... entonces, ¿cuándo viene *let it be*?... entonces, yo creo que muchos alumnos vienen acá a estudiar *let it be*, y se encuentran, sobre todo en las carreras de ustedes, **(refiriéndose a los directores de carreras de artes)** se encuentran con que hay que aprenderse, el código romano, cachay. O que hay que saberse la regla de tres compuesta **(ríe)**.

Investigador:

Entonces, ¿por qué llega ese estudiante que quiere estudiar *let it be* y no llega otro?

D2:

Porque siente que, al no haber una exigencia de ingreso, debería ser más fácil que estudiar economía en la Universidad de Chile, donde sí le exigen la regla de tres compuesta... entonces dice "si a la base no se me está exigiendo tanto"

(refiriéndose a lo que piensa un estudiante) y en una cosa tiene razón, porque yo creo que es muy distinto, por ejemplo, el caso de [nombre de carrera], el alumno que entra a la [nombre de otra institución] que el que entra acá. A ver, ese tipo, entra con una percepción y una aspiración distinta de la [nombre de carrera].

Investigador:

¿Podríamos decir entonces que el estudiante que se va es justamente el estudiante que piensa que es fácil?

D2:

Yo creo que hay unos que piensan que era más fácil, des... desadaptación, tres...no sé si en ese orden... tres, el tema económico y cuatro, yo pensé que la carrera era otra cosa. Hay muchos que piensan que es distinto y por eso que hay cambios dentro de la universidad, también, alumnos nuestros que se van a estudiar [nombre de carrera], o los de [nombre de carrera] que se van a estudiar [nombre de carrera], etc.

D4:

Yo diría, dado las solicitudes de los alumnos, que tienes que visarlas, económico un tema, al menos este año y de ahí, concuerdo contigo *(refiriéndose a D2)*.

D7:

El tema económico, yo creo que hay que tener ojo con un detalle que no es menor, por lo menos en la diurnas, hoy día hay una oferta de universidades acreditadas, donde tú tienes en crédito aval del estado y de gratuidad, incluso. Nosotros hemos perdido estudiantes de final de primer año y segundo año porque han logrado gratuidad en otras universidades y se van, entonces, en ese sentido, yo encuentro que hay que tener bastante ojo porque hay un porcentaje menor de personas que dicen “quiero estudiar [nombre de carrera]”, voy a hablar de [nombre de carrera],

“quiero estudiar [nombre de carrera], porque sé que es una escuela que tiene muchos años, que tiene esto, que está el profesor...”. El profesor no tanto, porque cuando ellos entran tampoco tienen la noción de quién es quién, después se dan cuenta, pero antes no, y se vienen, yo creo que hay muchos otros factores que lo traen, porque en el fondo, si tiene puntaje para entrar en la Chile o la Católica, ahí tienen gratuidad, o sea es una cuestión así como que tenemos que asumir que hoy día es claro, es obvio, él no va a venir para acá porque nos pareció que era como más buena onda la universidad, no. Él va a elegir el lugar que es gratuito, donde por último...

D1:

Por sus padres...

D7:

Y por el mismo, la mayoría de nuestros estudiantes están pagando su carrera.

D4:

Pero, ¿nuestros alumnos serán los del decil que tiene gratuidad? Yo no estoy tan seguro.

D7:

Eh... en [nombre de carrera], sí.

D3:

Mis alumnos principalmente no se van por temas de lucas, si no que....

D7:

Nuestro estudiante no llena estacionamiento, o sea, nuestro estudiante, con suerte tiene un autito chico, más viejo. Nuestro estudiante viene en bicicleta o en micro.

D5:

Yo quiero mencionar un dato objetivo estadístico, es que pese a eso (*opinión anterior del grupo*) la universidad está creciendo en carreras de pregrado y tenemos más matrículas, entonces...

D1:

Pero porque han bajado los aranceles también.

D7:

Sí, de acuerdo, pero me refiero a lo que estaba hablando, si yo tengo puntaje, yo no vengo para acá, yo me voy para otra parte primero. Es muy difícil que un estudiante que, a pesar de su puntaje, venga.

D5:

Yo lo cuestiono de mi escuela.

D7:

Pero es que tu escuela tiene otro perfil distinto de la formación académica, como estamos hablando del conservatorio, etc. [nombre de carrera] es un perfil más homogéneo, ¿ya?

D5:

Entonces, es un poco más parecido al universo... nuestros competidores son distintos al que nosotros tenemos. Un diferenciador... Porque hay gente que quiere estudiar acá porque hay cosas que se pueden estudiar acá y no en otra parte.

D7:

En [nombre de carrera] menos, con excepción de [menciones de la carrera] que es la única que ofrece, el resto es muy parecido.

Investigador:

Cuando ustedes están tomando decisiones académicas, del día a día, desde repetir una prueba, etc., van tomando estas decisiones todos los días... ustedes como directores van haciendo un camino que el estudiante recorra, un currículo, y en esas definiciones curriculares, ¿es posible lograr el perfil de egreso que se declara?

D1:

Es que el perfil de egreso es como el ideal, nosotros a partir de esto queremos eso, pero en mi caso el perfil de egreso que yo tengo declarado se debe cumplir en un 60%.

Investigador:

¿En qué estudiante pensaron cuando armaron el currículum de la escuela? ¿En el que sabemos que se va a quedar?

D1:

En el estudiante ideal.

D2:

Yo pensaba más bien desde el logro de lo que quiero que el tipo haga.

D5:

En las necesidades.

D2:

Claro, en las necesidades de la empresa, de la industria, de la profesión. Este es el tipo de persona que yo pienso que necesita esta profesión y con estas características, entonces uno por eso habla con sus pares, con los profesionales, con las agencias y uno pregunta ¿qué es lo que sientes tú que les falta a los estudiantes de [nombre de carrera] de cualquier universidad? Y los tipos te dan respuesta y de acuerdo a eso yo digo, ojalá mis alumnos suplan eso que les falta a los gallos, no tiene que ver con el perfil de ingreso, tiene que ver con el profesional que se necesita en los tiempos que corren, para cambiarlo.

D1:

Claro, pero también tenemos un ideal conceptual, que en algún minuto hace cursos menos, repite, qué sé yo, y eso también va mutando y eso significa que ese perfil ya no va a ser el mismo perfil que nosotros teníamos pensado que se iba a cumplir.

D2:

Claro, los alumnos, no todos cumplen. Yo estoy de acuerdo contigo.

D1:

Es diferente un gallo que hace su carrera en sus 5 años, va a salir de una manera. Mientras que el otro que logró a la segunda o a la tercera o a la cuarta en algunas situaciones, va a ser otro perfil distinto.

D4:

¿Y por qué va a ser otro perfil?

D1:

Yo encuentro que, al reprobar una asignatura, lo que se hace es como repetir y hacer un *upgrade*, pero no se internaliza el conocimiento como se internaliza en el primer curso que se hace, yo creo que ahí están realmente los aprendizajes, pero ya al hacerlo por segunda o tercera vez, no creo que son los mismos aprendizajes porque como que se itera, no es un conocimiento así, arraigado, que fue significativo. Yo creo que se hace significativo a la primera vez.

D3:

(Refiriéndose a D1) ¿Tú crees que, si yo hago una asignatura por segunda vez, yo no voy a adquirir los conocimientos?

D1:

No, yo creo que no va a ser significativo. En la segunda vez tú ya tuviste la experiencia, por lo menos o intuyes, por lo tanto, ese alumno que, no sé po, con un 3, lo más probable y estadísticamente, yo creo que lo podría pasar con un 4.

D2:

Lo que pasa es que no es cambio de perfil de egreso definido lo que está hablando ella, que, al fin y al cabo, tú de alguna manera regalas... alfiles, torres con algunos alumnos, porque ese alumno que tiene ese comportamiento reiterativo de echarse 1, 2, 3, 4 ramos, que están a veces 6 años en la universidad, ese tipo en su vida profesional, difícilmente va a cambiar, a no ser que pase algo raro, un acontecimiento interno, no. Pero como que uno sabe que ese tipo... Aunque yo he visto cambios sorprendentes, tipos que dan un giro en su vida que tiene que ver con la universidad y que tiene que ver con factores externos. Me impresiona cómo, por ejemplo, la polola de un chiquillo cambia al chiquillo desde cómo se viste, cómo

habla, de cómo se para y ese tipo por el cual no tirabas ni un dado, pasa a ser por la suma de la enseñanza de la universidad y su experiencia universitaria y de su experiencia personal. Tienen un quiebre increíble.

Investigador:

Hablaba **D2** de este perfil de egreso, que en función de las necesidades que vas recogiendo del mercado laboral, los informantes claves, etc., uno va buscando qué necesidades...

D2:

Y de los avances tecnológicos.

Investigador:

Eso es interesante porque justamente uno podría no armar ese perfil de egreso en función de este perfil de ingreso, si no pensando en las necesidades. Pero también necesitas una selección referida a dónde voy a ir a buscar, a quién le voy a preguntar, para quién va a ser válido este profesional. También hay una decisión. Pongo un ejemplo: si tengo la carrera de medicina, podría ir a preguntarle al consultorio de San Ramón qué es lo que necesita este consultorio, o ir a preguntarle a la clínica Las Condes, qué necesita la clínica Las Condes. Yo formo determinados tipos de profesionales. ¿Cómo se configura esa selección, esa decisión para ustedes de preguntarle a uno o a otro en función de este estudiante? ¿Cómo ese estudiante moldea esa decisión de ir a preguntarle a Juan o a José?

D3:

Yo lo veo en el magíster que estoy diseñando hoy día, y que quiero darle un perfil distinto al que ya había, entonces [refiere a carrera] no lo puedo hacer porque ya está diseñado y uno hizo lo que yo ahí pensé lo que quería la decana anterior para poder hacer un perfil de egreso, pero el que estamos diseñando con [nombre de

otro director], lo hemos pensado en las necesidades que hoy día requiere un profesional y sobre todo en un magister multidisciplinario. Entonces, nosotros decimos qué requiere este profesional, nosotros con [nombre de otro director], ella [nombre de carrera], yo, [nombre de carrera]. Qué necesita, yo necesito saber cosas que tú sabes, pero no para yo hacerlas, si no que yo para manejarme en tu mismo idioma, entonces nosotros decimos, ya tu tení que conocer los modelos, entonces yo le digo a ella, tú tienes que conocer el marco jurídico, cómo se va a desarrollar esto, y en base a eso hemos ido desarrollando un perfil que queremos que salga de ese magíster en particular. Así lo hemos ido construyendo, en la necesidad de que hoy día las profesiones no viven solas, si no que viven en un entorno, en una sociedad y que necesitan relacionarse. Así lo hemos hecho.

(se retira maría helena).

Investigador:

Para precisar un poco la pregunta, ¿hasta dónde estoy llegando? Porque yo puedo decir que estoy formando a un magíster en [refiere a carrera] de familia que va a escribir una política pública, o uno que esté ahí en otro nivel.

D4:

Ahí no hay que caer, porque una vez, conversando con [nombre de autoridad] el no crear un súper profesional, o sea en el fondo, crear un profesional que pueda...

D3:

Flexible.

D4:

Un profesional que pueda entregar las herramientas que necesita el mercado, pero yo, si fuera por crear un súper ingeniero comercial, no me alcanza la malla y además tendría que crear, no sé, es imposible que una persona pueda adquirir todos estos

conocimientos cuando tenemos que darle cierto enfoque que es lo que decía don **D2**.

Investigador:

Tú dices que no te alcanza la malla porque para formar este súper profesional, que entiendo que es un profesional “más profesional” que el que estamos formando hoy, ¿no te alcanza la malla porque el estudiante que entra es demasiado precario? ¿por qué la malla debiese ser de 20 años?

D3:

No, porque es diverso.

D4:

En el fondo, no debemos caer en un semestre... entregarle lo que además hacen otros profesionales, entonces muchas veces nosotros tratamos de que en la malla se integren tantos conocimientos que yo creo que hay que darle un enfoque, concuerdo plenamente con lo que dicen **D2**, de preguntar en la industria qué es lo que se requiere de los profesionales, y por eso que cada cierto tiempo hay que revisar el perfil de egreso para saber si hay que hacer ajustes, dado los cambios que tiene el mundo profesional.

D2:

Y en el mundo social, porque, en el caso de psicología, me imagino que en leyes posiblemente también, creo que lo más frecuente de defender hoy día, es muy distinto en el caso de leyes que lo que había hace 10 años. Hoy día el SERNAC ha tomado importancia, la defensa de la mujer ha tomado importancia, que antes a lo mejor no era tan... no era tan presente en la sociedad, en el caso de psicología lo sexual, por ejemplo, hay cambios... en el caso nuestro, las tecnologías... yo no puedo ir a una agencia a ver lo que hace, y decir... oye a mí me faltan ejecutivos

que sepan dibujar y descubrir que ya nadie dibuja, que es lo que se hace... y las tendencias de lo tecnológico... varía mucho el perfil de egreso que tú puedas esperar y... respecto al perfil de egreso, en el caso nuestro, yo sé que no puedo formar tipos que sepan. Tipos que no vienen con habilidades matemáticas, entonces los oriento más hacia lo creativo, lo estratégico, etc. Entonces hay una suma de cosas que hacen que tú digas “¿sabí que? Mi perfil de egreso pa allá no puede ir pa allá, ya no puede ir porque se quedó atrás y pa acá tiene que ir”.

D6:

Disculpa, yo, solamente porque estoy súper de acuerdo con esto, pero además pa mi fue importante cuando hicimos el trabajo del perfil de egreso, preguntarle, no solamente a los pares y a la gente que estaba bien posicionada tanto en el ámbito público como privado, si no también preguntarle a mis propios maestros de cómo ellos veían estudiar psicología hoy día, qué diferencia había antes cuando ellos estudiaron, mis maestros son personas que tienen 70 años, 80 años, la primera generación de psicólogos casi del país. Entonces, yo creo que ellos también me dieron la posibilidad de hacer un recorrido de lo que es la disciplina, de lo que ha sido la profesión durante este tiempo y ellos apuntar a lo que viene pa delante y cuáles son las competencias que tienen que mantenerse, cuáles son las que tienen que planificarse o agregarse, porque cuando hablamos de perfiles de egreso y los cambios que ha habido, claro, quizás hay cosas que van a tener que ir cambiando, sí, pero hay otras cosas que yo creo que son fundamentales, que siempre tiene que estar puestas. O sea, saber de psicología del desarrollo, por ejemplo, siempre tiene que estar dentro de una malla o el perfil de egreso siempre tiene que apoyar temas que son pilares de la disciplina, eso para mí es importante, recoger la experiencia de personas que han representado hace mucho tiempo... por las universidades creando psicólogos.

Investigador:

¿cómo se configura, o cómo van construyendo su identidad los estudiantes, al margen de las competencias del mundo laboral, como va construyendo su identidad política, filosófica? ¿cómo nos hacemos cargo de esa parte?

D5:

Yo quiero hablar sobre lo anterior y voy a aprovechar de pasarme al otro lado. Yo creo que un perfil de egreso tiene que ser una ideal promesa posible. O sea, tiene que ser una declaración que vaya hacia un ideal que direcciona la fuerza y organiza pero que sea posible de cumplir y creo... nuestras carreras o licenciaturas que son de 4 años o 2 años, en ese sentido creo que es una premisa transversal que nos pueden entregar herramientas metacognitivas, más que entregarle el conocimiento dado en su completitud, porque obviamente eso ningún estudio, o ningún estudio formal, claramente no se pueden hacer cargo del despliegue y la acción del ejercicio de una profesión que sus cambios son muy diversos, pero sí lo que tú puedes asegurar de cierto modo, son las herramientas y estrategias para aprender a aprender, que son conceptos bien de la educación y sobre eso perfilar de acuerdo a lo que necesita tanto la persona, pero no la persona en sí misma como para que tenga solo para comer, o sea tiene que ver con lo que necesita una sociedad.

D6:

Muy interesante lo que habla **D5**, pero yo creo que ahí, por ejemplo, en tu lógica yo me perdería de lo que es por ejemplo un bachillerato, de lo que es una licenciatura, de lo que es un magíster, por ejemplo. O quizás ya la perdimos, porque esta mmm... como ciclos de aprendizajes de que primero pasamos por un bachillerato que para mí es aprender a aprender, por ejemplo. El ideal del bachillerato que es que tú aprendas a aprender y pases a la licenciatura y pases al magíster y pases al doctorado en una línea académica progresiva. Acá, por ejemplo, como nosotros hacemos la distinción y eso yo me lo preguntaba a propósito del magíster que también está en psicología, cómo hacemos la distinción del perfil de egreso entre la licenciatura y el magíster, qué es lo que agrega el magíster.

D5:

Es que son instancias distintas.

D6:

Por supuesto, pero con este aprender a aprender, eso significa que el magíster ya no voy a generar...

D5:

Son grados de especificación, o sea son nichos, o sea, tú te vas a meter en una rama, en un magíster supuestamente, tú te metes en una rama específica de un tema más específico y te metes en un nicho más específico... no quiere decir que lo anterior sea algo vago y ambiguo, pero sí, obviamente uno direcciona y las posibilidades de ir especializándose tiene que estar conectada con este pensamiento, pero creo que un magíster tampoco es una consumación en sí misma, o sea también la parte metacognitiva quizás se va a especializar más aún.

D6:

En esa misma lógica, he hablado con mis alumnos de magíster y claro, ellos ya tiene una carrera previa, cierto, psicología es un magíster interdisciplinario, entonces puede ingresar cualquier persona que tenga relación con jóvenes y adolescentes, pero por ejemplo, estas habilidades de aprender a aprender son insuficientes, entonces uno dice... no, es que yo necesito que me entreguen más... pero por qué tú no buscas más, entonces es como... es como que yo también iba en esa lógica pero me di cuenta que los estudiantes...

D1:

...le faltaron los almuerzos conversados en su casa...

D6:

...tiene que ver con eso, y ahí yo estoy súper de acuerdo con la **D1**.

D5:

Sí, yo creo que ahí hay una cosa conceptual que es que uno no llega al lugar y se detiene, o sea yo creo que la vida y el tiempo y la existencia es no detenerse nunca y nunca vas a llegar a un lugar ...o sea...

D6:

Por ejemplo, a ti te pasa lo mismo (*refiriéndose a D3*). Voy a hacer el magíster pensando en los estudiantes y la mitad te dice "oye, pero yo espero más del magíster", yo espero que...

D3:

Todos esperan más...

D6:

... porque yo quiero que me entregue, que me enseñe, que me digan cómo hacer las cosas, que me den recetas, eso es para mí un magister.

D3:

Pero yo creo que es porque hoy día el estudiante lo quiere todo y no quiere buscar él, no quiero hacer... si tú le poní un *link* no lo va a ir a buscar, cachay, quiere que tú le dejí ahí puesta la...

D4:

Yo creo que ahí es donde está el cambio que tú tienes que hacer para que efectivamente busque...

D3:

Claro, no quiere buscar, en cambio, nosotros cuando éramos chicos, al menos yo, ustedes eran jóvenes, uno iba al diccionario, hoy día los cabros no, con suerte a veces quieren buscar el *link*, otras veces o quieren buscar nada.

D1:

Yo creo que esa cuestión es producto de la tecnología, porque la tecnología nos da las cosas inmediatamente, yo quiero buscar una cifra y la tengo aquí, y eso hace que se pierda todo el pensamiento análogo de recortar la cuestión, de probar y de la experiencia, del cuestionamiento, ese es el resultado. Quiero tenerlo en la cabeza el conocimiento, pero no tengo la parte análoga de que así el niño lo aprendiera.

D2:

No hay necesidad de tenerlo, para qué lo voy a tener, si lo puedo averiguar... ese es el pensamiento, mucho más...

D1:

Ya po, sí po, pero qué es lo que quiero como resultado, porque perdí la otra parte de la construcción...

D3:

Uno antes, como estudiante de [refiere a carrera] andaba con su código y era, pero sagrado. Ahora los cabros lo tienen en el celular entonces, no se lo aprenden, nada, porque está aquí po. Entonces no saben geografía de códigos, no saben buscar nada, porque lo tienen ahí.

D5:

O [nombre de carrera]... se los aprenden de oreja.

D1:

A lo que voy es que eso es más que eso, es más que el resultado, es porque algo en el cerebro se les está como achicando o atrofiando a estos niños, porque no hicieron la experiencia ni de observar, no del criticar, ni del probar, este es el resultado.

Investigador:

¿es interesante para el mercado laboral un estudiante que haga eso?

D1:

Depende del tipo de pega, por ejemplo, en [nombre de carrera] yo tengo clarísimo que todas las escuelas de [nombre de carrera] preparan para hacer la misma cuestión, todos van a saber dibujar, internet, o sea dibujar tecnológicamente, o sea todos van a saber lo mismo, ahora yo creo que es más importante al momento de contratar, el gallo que los va a contratar, el gallo que está recibiendo, yo misma, cuando contrato me da lo mismo si el gallo dibuja más, menos, qué sé yo, me interesa otra cuestión.

D2:

Que no haga autogestión **(ríe)**.

(grupo ríe).

D1:

(ríe) a parte que políticamente concuerde con mis ideales... **(ríe)**

A mí me interesa que el gallo sepa trabajar en equipo, que sea riguroso, que tenga un proceso, que sepa presentar, eso es lo que se necesita, cualquier gallo va a saber diseñar, cualquier gallo va a armar una cuestión porque están hechas, te fijas, y si no, busca cómo se hace, ve un video y entrega un resultado, pero lo que sí va a generar el funcionamiento o no funcionamiento del gallo va a ser un 50%, yo creo, de habilidades blandas que nos las tiene el cabro que entra aquí y que nosotros sí se las damos, y ese 50% de habilidades blandas, con el otro 20 o 30% de tecnología, de pensamiento, de armar, de modelos y de cuestiones varias, ese es del 100% del gallo que va a estar bien habilitado pa trabajar...

D4:

Ayer, nosotros... nos reunimos con once representantes de distintas industrias, que es el segundo que le llamamos consejo empresarial de la carrera. Y una de las cosas que nos... que... dentro ayer... ayer precisamente en este segundo consejo hablamos de los aspectos o competencias de empleabilidad. Y una de las cosas que decían, y que un poco todos repetían era... la capacidad de trabajar en equipo, porque... y porque...

D3:

Solo no vai a estar.

D4:

... decían hace un rato, de que... pucha, nadie trabaja, solo yo trabajo, que se repite. Y dos... eh... porque el tema de la proactividad y esas cosas son como... ya hoy día es como de... es como cuando tú... en una entrevista de trabajo te dicen, cuál es su defecto, ser perfeccionista... ya como que nadie te cree esa. Entonces, una de las cosas que más, entre las distintas industrias, era ser creativo. Y yo creo que eso refleja lo que tú estabas hablando hace un rato (*refiere a D1*) con el tema del celular... que hoy día cuesta que alguien aporte un valor distinto en la empresa.

Nosotros preparamos un profesional que tiene un perfil de egreso definido, pero yo creo que hay que hacerle honor a nuestro *slogan* de universidad, que es bienvenido a crear... y yo creo que eso... porque se repitió mucho en... ayer en la... en esta... en este focus group, por llamarlo de alguna forma, en donde la palabra creatividad hoy día... muchas de las empresas que estaban ahí decían, hoy día el muchacho llega técnicamente preparado, y lo que no sabe se lo enseño yo. Y hacen eso. Pero cuesta, por lo menos en... en... quizás en el ámbito más artístico se puede dar un poco más porque... un poco... o en los publicistas, me imagino que es parte de su esencia creativa, pero... pero nosotros, en el ámbito de la administración, como que cuesta que el tipo cree algo...

D3:

Sí po, es difícil.

D4:

...porque se mantiene en un *statu quo*, y sin contar que cada dos años... el... eh... está cambiándose de pega. Cada dos, tres años... porque ya hoy día, además... (**grupo asiente**) dos años... y ya te encontró pega. Y me quedó dando muchas vueltas eso... de qué forma nosotros plasmábamos que el tipo sea creativo.

Investigador:

Me gustaría cerrar con la pregunta, ¿qué rol está cumpliendo hoy día esta universidad?

D2:

Yo creo que lo primero es... hay varias cosas que están dentro de la filosofía de [nombre universidad], lo inclusivo. Encuentro que estamos enseñando siendo inclusivos y enseñando a ser inclusivos. Eh... el solo hecho de tener eso en el *core*, de las cosas importantes, hace que funcione así en el aula, en el patio, en todas partes. Lo otro, es evidentemente un rol académico, en el sentido, uno, de lo profesional, plenamente. Dos, de lo conductual por lo menos en... en... en nuestra carrera, empezando a poner cada vez más énfasis en cuestiones que tienen que ver con cosas que deberían llegar desde la casa, pero que no llegan. Lo que tú decías (*refiere a D1*), del ejemplo de comer con la boca cerrada, es a lo mejor una caricatura, pero es verdad. Acá, tú, por poner un ejemplo, cuando se llenan estos basureros, que se llenan de aire... el tipo llega lo tira y se cae afuera, lo deja afuera, porque no es su obligación limpiar. Hay ciertas habilidades... ¿habilidades blandas? Básicas de comportamiento humano que no están siendo cumplidas...

D5:

De colegio normalista (*ríe*).

D2:

Claro... no... no están siendo cumplidas en la casa de... eh... entonces hay un rol de inclusión, de academia, de profesionalización... y de comportamiento social... eh... básico.

D6:

Yo creo nosotros estamos, a propósito que yo me tengo que ir... antes de irme... eh... nosotros estamos aportando capital cultural, a los diferentes estudiantes. Estamos eh... haciendo realmente, yo pienso... una... una universidad que... Eh... que permite la integración, que permite que los alumnos de diferentes espacios puedan conocerse, reconocerse y formar una identidad. Yo creo que el paso que sigue para la universidad es crearse un poco más el cuento que está formando una

identidad en esos estudiantes, que son de alguna manera... como... eh... representantes de la universidad, eh... y de los valores de la universidad en sus diferentes lugares, en sus diferentes trabajos. Creo que eso es importante. Y me quedé pensando en algo que tú dijiste (*refiere a investigador*), que no lo quiero dejar pasar, de cómo nosotros nos hacemos cargo, por ejemplo, de términos filosóficos, políticos, dentro de... Yo creo que eso súper importante. Eso está implícito en la carrera. Quizás no está declarado en el perfil de egreso, es lo como... tras bambalinas. Pero en psicología hay eh... un... un... una característica que de partida es el respeto... el respeto por eh... el ser humano. El respeto por los derechos humanos, el respeto por la vida, ¿ya? En un amplio sentido de la palabra, ¿ya? Eh... y políticamente, las clases, cuando nosotros vemos teoría sistémica, teoría psicoanalítica, está por debajo, si uno lo piensa, un subtexto eh... donde hay una visión eh... del ser humano y una visión política del ser humano. Una visión política también en el amplio espectro, no es que nosotros digamos tú tení que ser de izquierda o derecha, no. Pero hay una visión, obviamente, del... del ser humano que es tratada transversalmente a lo largo de la carrera. Pero es un subtexto de alguna manera, no es algo... tan declarado. Eso.

D4:

Eh... coincido un poco con lo que decía **D6** y con **D2**. Yo creo que el... el... lo que se... entrega universidad y que se le saca poco provecho... hay hartas cosas que se le saca súper poco provecho en términos publicitarios la verdad eh... me refiero a cómo se muestra la universidad afuera, de que nosotros le damos la oportunidad de estudiar a una persona que está... eh... no sé... en vicuña... pa mí...

D5:

¿Mackenna? (*grupo ríe*)

D6:

Claro... en pisco Elqui, ponte tú. Y que no tiene otra oportunidad pa hacerlo. No tiene la posibilidad de hacerlo. Y yo creo que eso, precisamente, es una tremenda labor que hace la universidad. Que alguien pueda estudiar, hablo en el caso... hablo de lo... de lo que nosotros hacemos desde el punto de vista *online*... a una persona que le sale carísimo viajar todos los días a la serena, por poner esto... eh... y que lo puede hacer. Yo creo que a eso se le saca súper poco provecho, de la tremenda oportunidad de profesionales que se han formado... en lugares que... accesiblemente no lo pueden hacer.

D6:

Pero no solamente provecho publicitario... pa afuera, sino que también...

D4:

No, también interno...

D6:

O sea... que nosotros digamos, nos sentimos orgullosos de que podamos hacer lo que dice **D4**. No lo sentimos como...

D4:

No, porque es parte de un alumno más... pero no... pero el tipo está... yo tengo alumnos que estaban en Chile chico, y estuvieron tres días sin internet, y... la persona me llama por teléfono y me dice **D4**, qué hago... no, ya, esperemos... te doy toda la facilidad, no sé qué... y yo llamé a Entel, pa saber si realmente estaban sin internet, y efectivamente llevaban cinco días sin internet. Entonces, y esa persona, tiene cero posibilidades de acercarse a Coyhaique a estudiar porque le queda muy lejos, porque cuando llueve las carreteras son imposibles de andar. Hacemos una tremenda labor como universidad.

D5:

(se retira D6)

Yo quiero hacer un cruce entre la realidad, y nuestra mirada de... que creo que está... anudado que se... y que son... es una buena mezcla, creo que también, creo que esta universidad se está reinventando. Y lleva un tiempo reinventándose porque los estándares sociales en relación a la educación superior y tener el nombre de universidad, han estado hace ya varios años en el ojo del huracán y se han revisado... y hay que decir que esta universidad ha transpirado y ha pasado susto... y creo que justamente eso, ha sido una muy linda oportunidad para reinventarse y generar, quizás, un marco educativo que esté justamente súper atento a las necesidades actuales y nos da también cierto desprejuicio y libertad para proponer eh... una educación superior eh... actual, que... creo, de buena fe, intenta de que sea de la mejor calidad posible y con un trabajo serio. Entonces, eh... sinceramente creo que la necesidad, que es la madre de la creatividad según eh... Frank Zappa, eh... se aplica a nuestra universidad porque creo que eh... no solo desde un pensamiento tan altruista, sino que tiene que ver con realmente ser efectivos en aportar, pero de un modo que no es tan tradicional... y siempre estamos siendo revisados en que estemos cumpliendo como con los parámetros básicos para poder ser un aporte... eh... como decirlo... que esté... bueno, acreditado... por una sociedad que está con... con una necesidad de, y obviamente eso implica todo el tema de la educación a distancia que nuestra escuela va a comenzar un magíster en [nombre de carrera], semipresencial, y me ha tocado... obviamente al diseño de los módulos y me doy cuenta que, efectivamente, son de una seriedad y una pulcritud tremenda, sobre todo por el hecho de que en una sala de clases todo queda ahí, a no ser de que un alumno pesque el celular y te grabe. En cambio, cuando tú estés haciendo clases *online*, tiene que ser de una rigurosidad de toda la información que se entrega, porque está todo expuesto y todo... expuesto justamente a un juicio. Entonces, creo que hay una combinación de necesidades de la sociedad, con necesidades propias de la universidad que han hecho eh...

tomarse en serio esto de entregar una educación de calidad, pero también que esté conectada con... con la... con lo actual.

D1:

Yo considero que la universidad...

D2:

Buen argumento... para la acreditación de carreras *online*, es la rigurosidad que tiene que tener el profesor *online*, porque queda grabado, lo que lo hace incluso más serio...

D5:

Sí po.

D2:

O más eh... expuesto.

Investigador:

D1, ¿querías comentar algo más?

D1:

Sí. Yo creo que es una de las cuestiones más importantes que entrega la universidad a nuestros alumnos que vienen súper desprovistos, es una seguridad y valoración propia que les reconocemos. Yo creo que eso es algo que entrega la universidad. Esa seguridad que te da... que te empodera porque sabes que dominas algo... o tecnología, o cualquier cuestión.

Investigador:

El haber transitado, el haber pasado este proceso.

Investigador:

Bien. Ha sido todo muy interesante y útil. Muchas gracias a todos por participar.

Anexo 2. Transcripción entrevista abierta
Informante: D3.
Fecha de la entrevista: jueves 1 de febrero, 2018.
Lugar: Oficina de D3 en la universidad, Santiago.
Hora inicio: 10:45.
Hora de término: 11:25

Investigador:

Hola D3, gracias por recibirme. Vamos a tratar de retomar algunas cosas que se dijeron en el grupo de discusión (*la directora se ve afectada por una situación que vive la Escuela*). ¿Qué pasó?

D3:

Lo que pasa es que tengo dos motines actualmente en la [refiere a carrera]. Uno, que les mandé la carta que mandó el vicerrector que dice que se van a... que la nueva modalidad entre 10 y 20 asignaturas, y los alumnos... tengo una generación que egresa en el segundo semestre del 2018, eh... esos alumnos no lo quisieron entender. Me mandaron a decir altiro, así *incendiadamente*, de que eso no correspondía, que le alargaran... sin leerlo bien, me mandaron a decir que les estamos alargando el año, que eso no era lo que habían contratado y todo. Entonces, yo pesqué el correo, les volví a explicar, les dije solamente... eran las mismas condiciones solamente que las asignaturas se iban a dictar en un formato que para ellos era mucho más cómodo, sin faltar, digamos, a lo que había establecido el contrato, que eran las tres veces por semana y en horario vespertino. Y que no iba a cambiar nada de eso. Pese a eso, me llamó el que se autodenominó vocero de esto, y me dijo que no, que quería una reunión porque si no, iban a venir

todos acá a hacer el medio escándalo. Entonces, ante eso, les dije “mire, si no entendieron esto, que es súper claro, los voy a citar el viernes para que vengan”. Me dijo “sí, porque nosotros necesitamos gritar”. Entonces yo le dije “don Fabel”, le dije yo, que es el vocero, “esto no se trata de gritar. Yo solamente le voy explicar el nuevo formato de dictación de la asignatura”. “Que no cambia en nada, que igual le vamos a dar sus seis asignaturas por semestre, que no se está vulnerando ninguno de los derechos establecidos en su contrato”, porque eso es lo que más me han sacado a la pizarra, digamos, que estaríamos vulnerando lo que dice el contrato. Pero hablé con la Karin¹¹, y la Karin me dice que el contrato no dice absolutamente nada. Solamente habla de un tema de prestación de servicios. Entonces ahí tú te das cuenta que los alumnos reaccionan agresivamente, aunque no hayan entendido el comunicado. Porque si... ¿tú viste el comunicado?

Investigador:

No.

D3:

El comunicado es súper claro y *light*, por el contrario. Felipe primero indica en qué proceso está la universidad, qué queremos, no sé po, en pro del mejor... entendimiento de los alumnos de la asignatura, que antes pasaba todo tan rápido, que hoy día van a tener ese tiempo de maduración de la asignatura. Y a propósito de este curso, del reclamo que ellos hicieron, Felipe terminó por convencerse de este cambio, ¿me entendí? Porque ellos fueron los que decidieron un día no ir más a clases, no fueron a las pruebas del profesor, yo incluso estuve en el examen con ese profesor, y no llegó ningún alumno. De hecho, yo los iba a reprobar a todos, pero Felipe me dijo “no, **D3**, démosle la oportunidad, si igual entiendo que la

¹¹ Secretaria General de la universidad.

asignatura se pasa tan rápido y todo”, y les volvimos a dictar la asignatura, ¿me entendí? O sea, ya la universidad dijo “ya, bueno, ya, si estaba mal, se las vamos a dictar de nuevo”. Y en base a eso...

Investigador:

¿Estamos hablando del proceso de titulación?

D3:

No. Estamos hablando del cambio de asignaturas hoy día, de 10 a 20 semanas.

Investigador:

Eso que hiciste con Vera.

D3:

Pero lo hizo toda la universidad. Si este cambio no es solamente para mí. Todos los otros alumnos... nadie más ha reclamado. Solo los míos.

Investigador:

Ese tema me gustaría profundizar un poco. Tú hablabas que había estudiantes que eran agresivos, y demandaban mucho...

D3:

Este es un ejemplo de que eso ocurre. Y más aún, tengo otro. Tengo una generación de alumnos que egresaron aproximadamente en el 2010, eh... de [refiere a carrera]... estos chicos vienen preparados en el formato PET¹², que estaban... como

¹² Sigla de Programa Especial de Titulación, modalidad dictada entre los años 2006-2010, de menor duración que un plan regular, que incorporaba estudiantes con titulaciones previas.

tres años y medio estudiaban... ellos efectivamente no están preparados para el examen de grado. Entonces muchos de ellos han reprobado, pero la mayoría simplemente no ha dado el examen, no lo ha rendido. Entonces, eh... el... esta chica, que está a cargo, ella se llama [nombre de estudiante], y es bien conflictiva. Entonces ella reprobó. Entonces ella le dijo al grupo que, si ella reprobaba, iba a dejar la embarrada nuevamente. Entonces ahora le mandó un correo al rector y a todo el mundo, diciendo que ella quiere una rúbrica en la cual se evalúe habilidades y no conocimiento... como técnico, eh... eh... entonces, eso es netamente porque ella es incapaz de aprobar el examen de grado, porque lo dio en segunda instancia, y ella tuvo una estrategia muy mala por lo demás, porque el profesor le preguntaba, suponte, “¿qué es esta mesa?”, y ella le contestaba “las sillas son súper bonitas”. El profesor dos veces le dijo “señorita, por favor, conteste la pregunta, no conteste otra cosa. Le estoy hablando de responsabilidad”. Y ella dale con hablar de contrato. Se iba por otro lado. Entonces esa alumna es como bien agresiva. Un día vino para acá, antes de su examen, y me dijo que mi rol era que los estudiantes aprobaran. Entonces, yo le dije que mi rol era que los profesores hicieran las preguntas que estaban dentro del programa, y que no se salieran de ahí, y que los estudiantes trataran de contestar y que no se pusieran nerviosos, y que yo les doy ese apoyo emocional en el fondo, cuando están nerviosos, que les digo “¿está seguro que puede continuar?”, que les doy la mala noticia que se terminó el grado, les doy también la explicación muchas veces de por qué, cuando ellos... hay algunos alumnos que no se enteran...

Investigador:

¿Tú sientes que eso es parte de tu rol? ¿Contener?

D3:

Lo que pasa... yo también fui estudiante. Y estuve sentada abajo. Uno se da cuenta que, si la autoridad de tu escuela no te apoya, tú te sientes como que te van a reprobarte *per sé*, ¿me entendí? En cambio, yo cuando llego ahí, lo primero que hago

los saludos, los trato de tranquilizar, que se sientan bien. Les digo “contesten preciso”, les doy los típicos...

Investigador:

Estamos hablando del examen de grado...

D3:

Sí. Les doy los típicos *tips* de un estudiante de examen de grado. Que no contesten más allá de lo que le preguntan, porque el profesor te agarra de ahí y lo puedes pasar mal... eh... entonces, les doy todos estos *tips* para que ellos estén un poco más tranquilos, les doy agua si no llevan. Trato de cumplir ese rol. Suponte el otro día el profesor me dijo “¿está en el programa estado civil?”, que es un tema bien complejo. Yo le dije que no, para que no le siguiera haciendo más preguntas a la niña. “Ah, ya” me dijo. “Entonces me voy a cambiar de tema”. Pero efectivamente está, no está tan abarcado, pero si yo le decía que sí al profesor, le iba a buscar hasta la quinta pata, ¿me entendí? Trato de moderar a los profesores.

Investigador:

¿Y por qué querías evitar que el profesor preguntara por estado civil?

D3:

Porque no... porque la verdad es que era un tema mucho más complejo, y vi a la alumna súper complicada. Entonces, le quise dar la oportunidad que se manejara en los temas más comunes. No es tan común que te pregunten estado civil, es común que te pregunten obligaciones, ponte tú. Entonces, el profesor de ahí, se cambió de tema. La alumna finalmente igual reprobó, porque no tenía los conocimientos. Pero, al menos, siento que traté de ayudarla en el sentido de que el profesor no profundizó en un tema que no es tan común para preguntar. Normalmente te preguntan obligaciones, acto jurídico, bienes, y no te preguntan

estado civil, entonces... en base a eso. Pero los alumnos siempre ven como una mala fe. Y esta alumna vino acá a gritarme y a decirme eso. De hecho, ese día le dije “¿sabe qué? Usted me está presionando a que usted quiere aprobar”, le dije yo. “Usted tiene que aprobar estudiando, no de esta manera”. Ella ya una vez fue, en la comisión anterior, a inducir a otra profesora que le dijera las preguntas que la iba a hacer, y la fue a visitar a la UBO, a la universidad donde trabaja...

Investigador:

Una especie de *disciplinamiento* del estudiante hacia el profesor, parece... Esto también lo mencionaste en el focal...

D3:

Claro po. Si tienden mucho a presionar a los profesores. Entonces, esta chica fue... pero toda la tarde a la profesora en la otra universidad. Y le explicó la típica: que ella es una mujer separada, que tiene niños, que no sé qué, que trabaja muchos años, que ella le tocó la comisión, que qué preguntas le va a hacer, porque en realidad esto es para salir rápido... o sea, como en el fondo hagámosla cortita, dime qué me vas a preguntar, yo contesto y terminamos.

Investigador:

¿Tú dirías que es parte de la cultura del estudiante que ingresa, o del que se va manteniendo a través de...?

D3:

Mira... la verdad que el que se mantiene... no sé si es el perfil netamente de PET. La verdad es que no tengo ningún alumno egresado de los otros. Pero los alumnos, por decirlo “nuevos”, de los que no han egresado nunca, esos son agresivos de otro estilo. Son más agresivos. Se agreden entre ellos, se tratan mal, se ofenden por correo, inventan correos de... de... curso que tienen todos acceso y entre esos se insultan. Es otro tipo de... de... de agresión.

Investigador:

¿Cuál es la diferencia entre ese alumno y el otro?

D3:

Mira, el alumno antiguo, son los ya egresados. Ya están en proceso de examen de grado, en la práctica, que llevan muchos años fuera de la universidad. Ese alumno es agresivo con la autoridad. Ese alumno quiere hacer las cosas a su pinta. Porque ese perfil de alumno todos tenían una profesión previa, y ellos la hacen valer todos los días. En cambio, el estudiante de ahora, es más heterogéneo...

Investigador:

El que está en tercer año, en segundo...

D3:

Exactamente. Ese es más heterogéneo. Hay de todo, no, perdón, no es tan igual. Esos son... hay grupos que son más heterogéneos. Suponte hay grupos que hay pura gente que no tiene título... hay otros que sí tienen, pero va por curso. Pero esos alumnos, de hoy día, los que están estudiando, son más agresivos con ellos mismos. Agreden a los profesores, se agreden ellos, agreden a sus compañeros...

Investigador:

¿Dirías que hay violencia en la escuela?

D3:

Sí, de todas maneras. De todas maneras. Tengo una alumna que ha insultado a varios profesores y los profesores no la han denunciado. ¿Por qué no la denuncian? Porque algunos me han dicho "pucha, no quiero armar un problema". Pero alumnas

que... a profesores súper preparados, suponte en [refiere a carrera], han ido, a pito de nada, delante de todos, "sabe que su clase es entera fome. Ha sido cero aporte".
¿Me entendí?

Investigador:

¿Por qué piensas que los profesores no quieren hacer "atados"?

D3:

Porque no les gustan los problemas. Porque ya se lo he preguntado a dos.

Investigador:

No les gustan los problemas.

D3:

Claro. Qué pasa. Yo tengo un profesor que denunció a un alumno, que lo esperó en el pasillo, y le dijo que fueran a arreglar el problema allá abajo, afuera de la universidad y todo. Entonces él vino y lo denunció. Al alumno, efectivamente, se le suspendió un semestre y todo. Pero, que un profesor haga todo ese procedimiento... que venga acá, que después a la Karin, que venga la fiscal, que lo interrogue y toda esa historia... no todos están dispuestos.

Investigador:

¿Y por qué crees tú que no?

D3:

Porque les da lata, po. Porque piensa que... es todo un procedimiento extra.

Investigador:

¿Pero es una lata? ¿Qué piensas tú?

D3:

Yo creo que no. Yo creo que debieran hacerse valer. Si yo fuera docente, y una alumna me trata mal, como he sabido que trata la alumna a los profesores, yo ya la habría denunciado. Pero como no tengo ninguna denuncia formal respecto de ella, esa alumna sigue viniendo tal cual. Pero ella es agresiva, ha estado acá... un día vino para acá a hablarme de otra cosa y ve a un profesor acá y me dice "yo no pienso hablar si está el profesor". Y yo le dije "perdón, el profesor está al otro lado. Usted viene a hablar conmigo respecto de otro tema". "Es que ese profesor no me gusta". Quería que yo sacara al profesor que estaba en la oficina de al lado, porque ella venía a hablar conmigo.

Investigador:

En general, ¿cuál es la relación contractual que tienen los profesores con la escuela?

D3:

Todos son contratos de honorarios. No tenemos profesor jornada. Ganas tengo, pero nunca he tenido quorum. Antiguamente teníamos un profesor jornada, hoy día no po. Todos son a honorarios. Entonces, en general, son profesores comprometidos. Todavía están haciendo clases acá, y muchos siguen. Igual ahora he visto que hay menos interés por el tema del formato nuevo, de las 10 y 20 semanas, pero...

Investigador:

Están un poco reticentes a esa...

D3:

Sí, pero no es por el formato en cómo se dicta, sino por una cosa personal porque antes venían cuatro o cinco semanas a hacer un curso, hoy día tienen que venir el semestre completo. Antes les pagaban en tres, ahora les van a pagar en cinco cuotas. Entonces, eso como que ha desincentivado...

Investigador:

¿La misma plata?

D3:

La misma plata. Entonces, ahí hay como un temón que no... a todos no les ha gustado mucho. De hecho, hay algunos que me han dicho que van a tomar solo un curso, por esta vez. Pero bueno. En general, son comprometidos y vienen. Muchos tienen harta paciencia con los alumnos, pero sí algunos me han manifestado que los cursos son bien agresivos. Súper agresivos. O sea, tengo una profesora que ella partió súper bien su curso, ella es bien amena. De hecho, encuentro que exagera, porque los asume como que fuera "ah, mis niños, ah, mis pollos". Y los alumnos, fíjate, que terminaron tratándola súper mal porque un día a la profesora se le olvidó mandarles un apunte extra que les quería mandar, y no que "suspéndannos la prueba porque la profesora no nos mandó el apunte...". Y la profesora me decía "pero eso yo se los ofrecí como... no sé... y se me olvidó mandarlo, de antes, ¡pero eso no tiene nada que ver con la materia!". Se aprovechan de cualquier cosa. Después terminaron acá diciéndome, la mitad del curso, que la profesora era mala, que no sé qué, que los miraba feo, les hablaba feo, que se transformaba. Mira, y eso con palabras buenas, porque vino uno a decirme que la profesora era una loca, casi una delincuente. Y la profesora es jueza. Entonces ahí siempre tengo que decirles que moderen sus palabras...

Investigador:

¿Tenía sustento esa denuncia de la profesora "delincuente"?

D3:

La verdad es que el alumno estaba muy ofuscado porque había reprobado el examen de grado. Pero tengo la suerte de que yo los grabo. Entonces lo fui a ver porque en ese no participé, porque era de una asignatura, y estuvo Luis¹³. Y lo fui a mirar y claro, efectivamente, la profesora le hacía pregun... de hecho no le hizo preguntas, le dijo "dígame Usted qué tema quiere hablar". Y el alumno, suponte le dijo bienes. "Ya, dígame qué es bienes". Y ahí partió el problema porque el alumno no sabía lo que él mismo eligió, y cuando te pasa eso como alumno es lejos lo peor, porque tú lo dijiste, pensaste que lo sabías y no lo sabías. Entonces él llegó súper agresivo acá como que la profesora, con los demás, había sido mucho más relajada y con él había sido estricto. Entonces yo empecé a mirar otras grabaciones, y la profesora ese día, a todos les dijo "de qué tema quiere hablar". A todos les dijo, que era un salvavidas de plomo, pero a todos les dijo lo mismo, no solo a él. Porque yo dije "capaz que a él no más le dijo", pero a todos les dijo. Pero a lo que voy yo es que los alumnos son agresivos porque... yo también estudié en vespertino, y jamás se me hubiese pasado por la cabeza decirle una tontera a un profesor. Ni yo, ni ningún compañero, porque yo jamás vi que "oye, están haciendo una carta en contra del profesor no sé cuánto". Jamás. Nunca. Eso no se ve.

Investigador:

¿Por qué crees que este alumno es distinto?

D3:

Porque yo creo que este alumno es un poco prepotente debido a que tenía una profesión previa, y con eso se sienten mucho más seguros, y creen que tienen conocimientos necesarios para pasar llevar a los demás, en el sentido que... la

¹³ Secretario académico de la escuela.

[nombre de estudiante], ella dice que hace coaching, dice que les hace clases a jueces del Poder Judicial. Entonces ella cree que tiene el poder para decir que aquí lo estamos haciendo mal, que los profesores la evalúan mal, que quiere una rúbrica, porque ella quiere que le midan otra cosa, ella quiere que le mida habilidades, y no conocimiento, como te dije. Entonces, esa es la rúbrica que ella quiere, ella quiere una rúbrica a su medida, para ella aprobar, nada más.

Investigador:

Ese es el caso de ella en particular... que parece ser bien agresiva...

D3:

No, ellos representan un... ella representa a la coordinadora de egresados de todos esos años.

Investigador:

¿Por qué piensas tú que los alumnos nuevos son especialmente agresivos, comparados con la generación anterior?

D3:

Porque los otros no estaban preocupados de sus compañeritos. No había como esto de “ay, esta viene de verde, que es gay”, y todos esos comentarios que he escuchado acá. Una vez te conté. Vino un alumno y me dijo “o sea, ¿tengo un profesor que es gay? ¿Cómo puede ser eso?”. Yo le dije “¿cuál es problema? ¿es [nombre de carrera] o no es [nombre de carrera]?” Me dice “sí”. “¿Y le pasa la materia?”. “Sí”. “¿Entonces cuál es el problema?”. “Pero es que es gay”. Enojado porque el profesor era gay. Como que eso tuviera otra connotación, el profesor no iba a pasar acto jurídico, no sé... son como agresivos *per sé*. Como que están a la defensiva, en realidad, ese es el tema exacto. Están a la defensiva, como que se sienten agredidos por todo. Si el profesor viene y les dice... suponte un profesor les

dijo un día “no les voy a pasar más *PowerPoint* porque si no, no vienen a clases, no ponen atención, solamente hacen el *PowerPoint* y se pasan todo el rato con el celular, así que tienen que anotar”. Dejaron la embarrá. Vinieron para acá que sacáramos al profesor, que cómo era posible que les había dicho eso, que ellos no eran cabros chicos para andar anotando... todo ese tipo de cosas. Cosas que uno en la universidad las hacía, y yo en el MBA tengo que andar anotando po, si el profesor habla yo anoto. No todos me pasan *PowerPoint*. Entonces... y cosas que uno no va a estar alegando ni va a ir a decirle al profesor que es malo, que su clase vale... mal. Iba a decir una grosería, jajaja.

Investigador:

Dila no más, con confianza.

D3:

Cachai que uno no hace ese tipo de cosas. Y, pese a que yo tengo otra profesión, jamás creería que el profesor vale callampa como estos cabros creen. O pasan a llevar a otros...

Investigador:

Entonces va más allá de tener o no tener una profesión...

D3:

Es que a veces yo creo que los de acá se creen así. Lo que pasa es que yo pienso distinto. A mí jamás se me ocurriría faltarle el respeto a nadie, y aunque tuviera no tuviera profesión. No es un tema para mí.

Investigador:

¿Y por qué estos alumnos sí?

D3:

Porque estos son agresivos. Estos son como... una clase social que tuvo la oportunidad de estudiar, y se cree, entre comillas, la muerte, y se vuelve agresiva.

Investigador:

En el grupal mencionaste que había estudiantes de distintos grupos socioeconómicos, y eso tenía cierto impacto dentro de la sala...

D3:

Sí po, sobre todo en los actuales, tiene hartoo impacto. Tengo unos cursos que hay chicos que son claramente ABC1, y tienen otros compañeritos que no, entonces terminan como cursos bien divididos, porque unos les hablan a otros, si estos se consiguieron los apuntes no se lo pasan al otro grupo...

Investigador:

Se segregan por clase social.

D3:

Sí, exactamente. Tengo un alumno que es actor y un día vino a decirme que en su curso nadie le hablaba. Entonces me vino a pedir que lo cambiara de curso, porque me dijo "yo creo porque yo soy de una condición social distinta, y en este curso..."

Investigador:

¿Él se sentía discriminado porque era actor, o porque...

D3:

No sé si era porque era socialmente... eh... digamos... una condición económica más baja, o porque era actor. Pero él sentía... a mí me dijo "a mí me hacen bullying, nadie me saluda".

Investigador:

¿Es conocido?

D3:

No, no es conocido. De hecho, había estudiado acá mismo. Entonces tuve que cambiarlo a otro curso, ¿para qué lo voy a hacer pasar mal? Y asumo yo...

Investigador:

Se sentía discriminado por sus compañeros.

D3:

Sí. O sea, a mí me dijo que la hacían bullying, porque nadie lo saludaba. Se sentía muy mal. Pero asumo que el cambio le hizo bien, porque nunca más lo vi acá de nuevo reclamándome la situación. Pero a eso voy. Tengo alumnos que vienen todos los meses a reclamarme contra todos los profesores. Todo está malo. Esa es otra: "ah, es que el humor del profesor...". ¡Qué les importa el humor, dios mío!

Investigador:

Me acuerdo que lo mencionaste.

D3:

No es que es terrible, de verdad. No hay profesor bueno en esta universidad. Porque todos tienen algo. Que me miró feo, que no sabe... ¿ves que aquí todos se creen expertos? Suponte hay algunos que... a la profesora Bianchi, la aman como profesora, pero cuando les toca en el examen de grado la odian, porque la profesora se transforma... se pone más seria. Una cosa es que esté en la sala, les tire tallas, les diga cosas, a que esté en una comisión de examen de grado y tenga que hacerle las preguntas que van a determinar si el cabro va a salir al mercado laboral. Obviamente que son dos cosas distintas. Entonces ellos como que tienden a

confundirse. Algunos alumnos creen que los profesores son sus amigos, y le chatean y todo, y hay profesores que malentienden esta relación y los aguantan en sus chats, cosa que yo no estoy de acuerdo.

Investigador:

Se establecen relaciones fuera de lo...

D3:

Exactamente. De hecho, le he manifestado a esa profesora que no lo hagas más, porque no me parece que un profesor tenga ese tipo de relación con los alumnos, porque al final... no he visto que dé buenos resultados, por el contrario. Han sido muy malos resultados. Porque los alumnos no entienden esa diferencia, y confunden la relación que tienen con la profesora. Entonces creen que la profesora es la amiga. Entonces cuando la profesora les pone un tres, queda la embarrá. Que cómo me puso un tres, qué viene esta vieja, que no sé qué... o la vieja escribió una cosa en Facebook, que era ofensiva, y era para nosotros. Y la profe lo pudo haber puesto por no sé po, sus compañeros de trabajo, anda a ver tú, po. Si no decía pal curso 3B.

Investigador:

Según se comentó en el focal, ¿tú piensas que los alumnos entran creyendo que es una carrera fácil?

D3:

Uy... es que todos entran así. ¿Sabes por qué creen? Porque... cuando... como ingresan y les dicen... les decimos en el fondo, como universidad, que van a venir 3 veces a la semana, ellos creen que es muy fácil. No entienden que no porque sea 3 veces a la semana no le vamos a pasar toda la materia. Entonces, después ellos se sienten un poco decepcionados, porque después se dan cuenta que, si bien

vinieron tres, los otros días también tienen que estudiar, porque si no, no van a lograr el objetivo. Entonces ahí como que se empiezan a decepcionar. O, porque, como me lo dijo ayer un profesor que cité para tratar de que venga a hacer clases acá... me dijo "es que tengo tan malos comentarios de la [nombre de la universidad] respecto de estos alumnos...". "¿Y por qué, profesor?". "No, porque aquí los profesores les hacen las cosas fáciles para que los alumnos aprueben". Yo le dije "profesor, eso habla muy mal de los profesores que estuvieron acá, en tiempo antiguos, que efectivamente fue así. Porque hay profesores súper destacados que tuvo esta escuela de [refiere a carrera], entre ellos el profesor Lecaros, un profesor súper súper bueno, que en otros lados te juro que hace zumbiar a todos los cursos completos, pero acá venía, les daba un cuestionario, y después les preguntaba el mismo cuestionario. Entonces todos se sacaban buena nota.

Investigador:

O sea, tú dices que existió una práctica que favorecía a los estudiantes más allá de las consideraciones pedagógicas. Había una intencionalidad de que el estudiante aprobara, sin necesariamente haber demostrado saber.

D3:

Exactamente. Entonces, esas son las generaciones que hoy día no son capaces de aprobar el examen de grado. Y si tú los revisas, llevan todos promedio 6. Tengo cursos enteros con promedio 6,9. En instituciones del [refiere a carrera], una asignatura que resume todo ... si ellos, efectivamente hubiesen tenido un 6,9 en esa asignatura, habrían aprobado el examen de grado altiro. No habría posibilidad de que tú no lo apruebes, si esa es la asignatura resumen. ¿Cómo el cabro va a ser

capaz de pasar una asignatura que tiene el resumen, y no va a ser capaz de contestar el examen de grado?

Investigador:

¿Dirías tú que aún existen incentivos, quizás no tan expresamente dichos, para que el profesor apruebe alumnos, de forma que podría considerarse irregular?

D3:

Sí. Sí. Yo creo que el profesor lo hace también para evitarse un problema. De hecho, en alguna ocasión hablé este tema con el profesor Fernando Ruiz, profesor de examen de grado principalmente. Cuando empezó a salir en las comisiones de examen de grado, un día me dijo “**D3**, ¿puedo reprobado a los alumnos?” Entonces yo le digo “profesor, por supuesto. Usted toma la decisión. Yo soy el ministro de fe acá, y presidente de la comisión, pero usted es el experto, usted va a decidir si el alumno tiene las competencias para poder salir al mercado laboral”. Me dijo “lo que pasa es que, en otras universidades, cuando he reprobado a los alumnos, pasa que se reúnen y van donde el rector y después uno es el que queda mal, y uno tiene que empezar a dar explicaciones”. Entonces, te das cuenta que siempre hay un incentivo para que el profesor la haga fácil, entre comillas, “mejor los apruebo y me evito este problema”. Entonces cuando yo le dije al profesor que él tenía la responsabilidad, él ha reprobado a hartos, tengo otras peores, pero él ha reprobado a varios alumnos. Pero, hoy día los reprueba con tranquilidad, o los aprueba con tranquilidad, porque yo le dije que podía hacerlo.

Investigador:

Podría ser un compartimento normalizado dentro del sistema, no solamente acá... podría existir en otras...

D3:

Le pasa en otras, po. Porque el profesor hace en otras universidades. Me dice que en otras universidades queda la embarrá.

Investigador:

¿Y tú te sientes presionada a aprobar alumnos?

D3:

No po, por el contrario. Por el contrario, porque a mí... a mí que... qué es lo que yo entiendo en [refiere a carrera]... que yo tengo que sacar profesionales que estén capacitados para el mercado laboral. Porque es muy feo, y muy malo para la universidad como imagen, que llegue un cabro a la corte que no sepa los plazos, que no sepa hacer un escrito, que se equivoque al hablar, que... cuando esté en una audiencia de juicio, no sepa el procedimiento. Eso sí que va a ser malo. Porque lo primero que te pregunta el juez... “¿Usted, de qué universidad es?”. Para bien o para mal. Siempre te lo preguntan. Entonces, uno ya sabe lo que va a pasar. Si el alumno hace algo mal, le va a decir que está malo, te pueden sancionar por lo demás, y te va a preguntar de qué universidad eres. Entonces, al juez ya se le queda. Y así, a otro, a otro... y en la audiencia hay otros abogados, al contrario, que ya escuchó el comentario del juez... y así se va... entonces, eso es lo que no quiero.

Investigador:

Esa es tu convicción. El estudiante que va a salir a trabajar, debe cumplir con ciertos mínimos de honorabilidad y conocimientos. Pero al margen de eso, ¿crees que la institución tiene la misma convicción?

D3:

Si me preguntas sinceramente...

Investigador:

Te pregunto sinceramente.

D3:

Yo creo que la decana piensa igual que yo, que los alumnos no pueden salir aquí fácil. Tengo mis dudas si el rector y el vicerrector piensan lo mismo. A veces me da la sensación que ellos quieren evitarse un problema, y para ellos, si aprobaron esto y se fueran, yo creo que solucionaríamos el problema porque en realidad son alumnos bien conflictivos.

Investigador:

Acorta el camino, no generan demandas...

D3:

Exactamente, porque la hace más fácil. Imagínate. Si el 25 de enero hubiese aprobado a la Paola, esto no estaría pasando. No estaría pasando. Nos habríamos evitado todo este problema. Es una cosa así. Y así todas las cosas. El vicerrector es mucho más flexible. Siempre quiere quedar bien con los alumnos. No es mi posición. Mi posición es... la otra vez que los alumnos hicieron este motín y no llegaron al examen, yo les iba a colocar un 1 y los iba a reprobar a todos. Mi posibilidad no era otra. El vicerrector me pidió que los dejáramos, que les hiciéramos el curso de nuevo. Yo no lo habría hecho. Yo encuentro que fue una falta de respeto para el profesor, porque yo estuve con el profesor esperando a los alumnos. Los alumnos no le avisaron al profesor que no iban a ir. Y nosotros estuvimos casi dos horas esperando a los alumnos, y no llegó nadie a la prueba. De verdad que lo encuentro una falta de respeto para un docente, y el docente podría haber dicho que también es un maltrato para él porque en realidad él estuvo esperando dos horas a los alumnos, y nadie llegó a la prueba.

Investigador:

¿Y sientes que fue un maltrato para ti?

D3:

O sea, para todos. De verdad que yo consideré que debíamos haberlo reprobado a todos. Si yo no tenía ningún problema. A mí me da lo mismo que reprobem, porque en realidad se lo merecían. Si el alumno no quiere venir a dar una prueba, es su responsabilidad. Es gente adulta. Y acá... le dieron la facilidad. Ya el vicerrector le dio la facilidad a la [nombre de estudiante] y su grupo una vez, diciéndole que tenían dos años más. Ellos egresaron el 2010, llevan 8 años afuera.

Investigador:

Te molesta eso.

D3:

Me molesta porque, ¿sabes qué? Vamos a tener problemas. Yo ya se lo he advertido mucho. La corte cada cierto tiempo hace unos autos acordados y va determinando cosas. En algún momento, hace poco, determinó que los alumnos con 10 años desde el egreso, ya no pueden convalidar. Entonces estos alumnos están perdidos, no se pueden ir a ningún lado. Si no egresan de acá están perdidos. Ninguna de esas asignaturas les va a servir. Pero, la corte también ha pensado y ha dicho que el alumno que lleva más de 10 años dentro de la misma universidad, también los va a considerar caducos. Entonces, si yo les sigo dando tantas oportunidades, ¿qué voy a hacer yo después si la Paola egresa... si le dan otros años más, aprueba el examen de grado, llega a la corte y le dicen que lleva de 10 años y que tiene que devolverse a la universidad a estudiar? ¿Qué me va a venir a decir esta niñita? "Oye, tú me tuviste 10 años acá, tú me dejaste hacer 10 años", algunos le cobré... "y ahora no me pueden dar el título porque tú hiciste mal la pega, po". Esa cuestión, yo ya la advertí. De hecho, hay muchas universidades que ya les deja cinco años. A los cinco años afuera, te fuiste. Te eliminaste, o volviste a hacer la carrera completa. Pero no te dejan este status, que hemos dejado a estos alumnos. Que les dimos 3 años primero, que los dejamos unos cuantos, paseando,

y más encima después les formalizamos 2 años más. A los 2 años tenían que dar el examen de grado. La [nombre de estudiante] vino dos meses antes a dar el examen.

Investigador:

¿Es el alumno un cliente?

D3:

Yo no lo entiendo como cliente, los alumnos sí creen que son clientes. El alumno de esta universidad cree que es cliente, no cree que es alumno. Yo, al curso que mañana va a venir a la reunión, a gritar como me dijo, ellos se sienten clientes. Ellos me lo han repetido más de una vez, y yo se los he tenido que repetir más veces que no son clientes, que son alumnos, que aquí hay autoridad, que tienen que... digamos... eh... bajarse a la calidad de, digamos... o sea, no bajarse, si no que unirse... eh... o integrarse como alumnos, y no como clientes, porque así no funcionan las universidades. Pero, a esos alumnos les cuesta entenderlo. De hecho, fue lo primero que reclamaron ayer con el comunicado, que eso no es lo que su... en la firma de su contrato eso no estaba. Y efectivamente no estaba, porque no indicaba nada de eso. Porque tampoco lo leyeron, ellos siempre tratan de amenazarnos. Más aún... y esto sí que es *freak*, esto sí que es *freak*. Una alumna, o sea una chica, que viene de otra universidad, quiere convalidar para poder ingresar. Debido a la situación de la corte, todas las universidades están súper estrictas... eh... hay algunas que simplemente no convalidan nada, cero. Yo he tomado una posición un poco más flexible porque la universidad necesita a los alumnos y todo, entonces dije yo "pucha, ya. Si tienen 5 años, los voy a dejar porque que se demoran 5 acá, ahí recién van a tener los 10, por si la corte inventa lo de la caducidad, y así no perjudico a los alumnos". A propósito de lo mismo, hacemos una preconvalidación que es solamente con los nombres. Sin ver los programas, para que el alumno compre los programas exclusivos que necesite, y no gaste más plata. Entonces, le digo "ya, mira, este se llama igual que este, estos sí, estos otros

no porque nosotros no lo cursamos”, entonces para que lo va a comprar, y no se lo voy a convalidar tampoco. Entonces le digo “ya, compra estos cinco programas”. Esos cinco programas, después ella me los tiene que traer en original, yo los leo, y veo que tengan el 70% con el mío, y si tienen el 70 o más, lo convalido, si no, no se lo puedo convalidar. Eso dice nuestro reglamento, entonces con eso se guía la corte. El otro día, una chica, le mandé a decir que, de toda la carrera que tiene, le puedo convalidar cinco o seis o ramos. Y que necesitaba los originales para poder ver cuáles iban a quedar en forma definitiva. Y tú me vas a creer que me llamó ayer, su abogado... no es ni estudiante de acá y me llamó su abogado. Entonces, yo le dije “Usted me está hablando que una persona que recién quiere ingresar a esta universidad, ¿ya tiene mandatario?” Me dijo, “sí, yo soy su abogado”. Ahí tú te das cuenta que la gente es *agresa* porque sí. Entonces yo le dije, “mire, le voy a contar”. Y le expliqué po, “como Usted bien sabrá la corte hace todos estos problemas... y, además, yo tengo la autonomía de revisarlos, por lo tanto, si no me trae los programas, no los puedo ver...”. “¿Y si los manda online?” “Tampoco, los necesito acá”. Pero, ¿te das cuenta? ¿Qué predisposición voy a tener yo para aprobarle más ramos a esa alumna si todavía no ingresa y ya me trae abogado? Broma. La gente para todo quiere un abogado.

Investigador:

Pareciera que la sociedad chilena quisiera resolver todo a través de lo legal, de la norma...

D3:

Exactamente, porque somos un país legalista. Entonces aquí creemos que, si no está... yo tengo mis derechos, entonces, mi derecho tiene que estar consagrado en una ley, entonces, para cualquier cosa, “voy a llamar a mi abogado”, no, “a mis abogados” porque viste que como que necesito muchos...

Investigador:

Igual la naturaleza de la profesión tiene esta connotación de la agresividad del argumento, como de anular el argumento del otro, finalmente...

D3:

Mira... lo que me han dicho algunos alumnos que me parece como... que refleja esto, es "si yo no soy capaz de defenderme, cómo voy a defender a otros". Ese es el *speech* que me han dicho mucho.

Investigador:

Es como el *slogan*.

D3:

Claro. Entonces ellos son *agresor*, y se saben ponte dos leyes, y con esa se la sacan todo el rato. Pero... eso es lo primero que me dicen, "si yo no soy capaz de defenderme, cómo voy a defender a otros".

Investigador:

¿Algo más que quieras agregar?

D3:

No, todo bien.

Investigador:

Ya po. Gracias D3, todo está muy interesante. Me sirve mucho. Muchas gracias.

Anexo 3. Transcripción entrevista abierta.
Informante: D4.
Fecha de la entrevista: miércoles 7 de febrero, 2018.
Lugar: Cafetería en la comuna de Puente Alto, Santiago.
Hora inicio: 11:46.
Hora de término: 12:38

Investigador:

Tú dices que has aprendido mucho acá...

D4:

Sí, porque ha habido estas discusiones académicas que... porque, por ejemplo, al principio, entender el modelo educativo, fue complejo llevarlo, a racionalizarlo al modelo *online*. Como que eso me costaba a mí. No al modelo presencial. A pesar de que, esto de aprendizajes previos... problematización y todo eso, era... distinto, pero... pero me costó hacer ese nexo. Hoy día no. Hoy día ya no. Hoy día como que ya todo tiene sentido. Todas las piezas van teniendo sentido.

Investigador:

¿Y por qué te costó? ¿Hacer la bajada del modelo?

D4:

Sí. Hacer la bajada del modelo.

Investigador:

¿Te costaba porque el modelo no calzaba con una modalidad que tú ya tenías y estabas ejecutando?

D4:

Sí. No conversaban. No conversaban nada... No, no conversaban nada. O sea... no nada, pero...

Investigador:

Hay un tema que apareció en el focal. Hablamos esa vez de las características del estudiante. Se dijo que el estudiante pensaba que era todo fácil, que era cliente... en fin. Tú decías que el estudiante estaba empoderado. ¿Es lo que querías decir?

D4:

Es que no me acuerdo muy bien exactamente, pero... es que nosotros tenemos dos tipos de alumnos *online*, hoy día. Yo conocí el primero alumno que fue cuando entré, que era un alumno de primer año que no era joven, no es un chico de 20 años, por lo tanto, no tengo los mismos alumnos que pueda tener la Sandra, por ejemplo, o [nombre de carrera], no son los mismos. Yo diría que se parece mucho más al alumno vespertino, un gallo que trabaja, que tiene cargo...

Investigador:

¿Qué significa para ti un gallo que trabaja, que tiene un cargo? ¿Qué significa en el día a día?

D4:

Que es un gallo que te exige más, te reclama mucho más si un profe no viene a hacer clases... está mucho más pendiente de la calidad del docente, está mucho más pendiente de lo que te pueda o no pueda ofrecer la universidad. El alumno vespertino no es alguien que pueda salir a terreno, entonces él te manifiesta que

necesariamente el profe traiga... sea un profesor práctico, no haya tanta teoría, que haya una especie de aprendizaje llevado al aula desde el punto de vista de la empresa. En el caso *online* el perfil es parecido, porque es gente que no necesariamente tiene un cargo, pero está trabajando.

Investigador:

¿Por qué piensas tú que se da eso? De que en vespertino hay gente que tiene un cargo, y en *online* que no lo tiene...

D4:

No, no, no. Es gente que está trabajando. Cuando yo decía lo de los cargos, es la modalidad cuando se abrió el TLU¹⁴. Y hoy día el TLU es un alumno súper al pregrado normal. El TLU es un gallo que ya pasó por una universidad, un IP o un CFT, por lo tanto, sabe lo que es... eh... alguien que le haya enseñado, a diferencia de alguien que se metió al pregrado tradicional. Entonces viene con una experiencia previa, ya tiene un título, por lo tanto, está metido en el mundo laboral y requiere... seguir escalando, por lo tanto, requiere este título. Ese alumno, por ejemplo... hay ciertos profesores que no me sirven en el TLU.

Investigador:

¿Por qué?

¹⁴ Programa de estudios de menor duración (de 2 a 3 años) que un programa de pregrado regular, conducente a grado académico y título, cuyo requisito de admisión es contar con una certificación anterior de nivel técnico superior o profesional.

D4:

Porque tiene que ser un profesor... eh... con un contexto en términos de que sea más... eh... (pausa) cómo explicar... por ejemplo: a mí no me sirve un profe en el TLU que no tenga... que tenga un carácter muy pasivo. Me sirve en el TLU que sea un gallo mucho más hiperactivo, porque el gallo está mucho más posicionado de que él está pagando y que él tiene experiencia previa...

Investigador:

¿El alumno TLU es más complicado que los demás?

D4:

Sí. Es el más jodido de todos.

Investigador:

¿Piensas que es porque ya tiene un título antes?

D4:

Sí. Sí.

Investigador:

Llama la atención, ¿el que tiene un título asume una posición distinta respecto de otros?

D4:

Sí. Sí. Es que es distinto. No tengo cómo decírtelo científicamente de que es así. Desde el punto de vista de la percepción de las secretarías académicas... y de los mismos profes. El mismo profe cuando te pide algo te dice "ojo, que este curso es TLU". Entonces, entre ellos se comunican mucho más que en primer año... eh... yo creo que es porque tienen exp... tienen... están más empoderados. Yo insisto con

esa palabra. Y yo creo que nosotros, hoy día, en el modelo *online*, si había algo que yo siempre reclamaba, entre comillas el reclamo, era que no teníamos videos... y era lo que los alumnos nos decían...

Investigador:

Tú expresas lo que los estudiantes te van pidiendo...

D4:

Sí. Entonces hoy día como que siento que se está generando, con estos cambios que hicieron, creo que vamos lograr esa lógica. Va por buen camino, según mi apreciación. Va para allá. Pero a pesar de que el TLU no va tener ninguno de esos cambios. Se mantiene como está.

Investigador:

¿Qué te piden los alumnos?

D4:

Videos explicativos... y hay algo que de alguna forma... hay temas de culpa de profes acá, no es de la universidad. De hecho, es como mi desafío en el primer semestre, porque yo he ido como por etapas acá. El 2016 fue como la acreditación... el 2017 fue como ordenar la escuela, y el 2018 como que voy al contexto más calidad. Y en el 2018, todavía yo tengo profes, que siento que esto es un *hobby*...

Investigador:

¿Un *hobby* para ellos o para el alumno?

D4:

Para ellos.

Investigador:

¿Lo menosprecian un poco?

D4:

Sí, como que cualquiera lo puede hacer.

Investigador:

¿Como que cualquier profe puede hacerlo? ¿O como que cualquier alumno puede hacerlo?

D4:

No, como que cualquier profe lo puede hacer. Como que no pescan mucho en términos de la... de la real retroalimentación que el profe tiene que hacer... todavía tengo profes, son los menos, pero todavía tengo profes que... sus retroalimentaciones son “bien, muy bien, sigue así, vamos que se puede”, jejeje, así como esas frases, que a mí no me sirva que sea así. Eh... y yo creo el alumno de la universidad, es... nosotros mejoraríamos la retención solamente desde el punto de vista comunicacional. Esa es mi tesis. Si uno mejorara los niveles comunicacionales, yo creo que más retención tendrías.

Investigador:

¿Tú refieres a que haya más comunicación o mejor comunicación? ¿Por otros medios? ¿O que cambie la publicidad?

D4:

Más y mejor, más y mejor. No. Todavía estoy hablando desde el punto de vista de los profes. Un poco son todos estos cambios los que yo pretendo instaurar este semestre... que ocupen el correo de la universidad, que no lo pescan... eh... que las retroalimentaciones sean efectivas y que el gallo se gaste el mismo tiempo que

tendría en un aula. Hoy día el profe... nuestros niveles de control en la plataforma¹⁵ son súper pocos, no sé cómo se viene ahora. Pero son pocos, porque yo solamente puedo ver cuántas veces contestó, pero no sé qué contestó. Puedo ver cuántas veces se conectó, pero yo me puedo meter a mi trabajo... hoy día, tú podí estar conectado, si alguien te estuviera supervisando, te podí conectar, pero en realidad no estai haciendo nada. Entonces, yo siento que falta una unidad, que... la escuela no es capaz de hacerlo, no es capaz por la cantidad de... nuestra escuela tiene mil y tantos alumnos, no es capaz todavía de generar un proceso donde hubiera un correo automático diciendo “profesor, usted no se conectó” o “alumnos, lleva dos días sin conectarse, ¿está bien?”. Como que... a eso me refiero con la comunicación, que, si somos *online*, damos la libertad, y con esto no lo estoy controlando, sino que estay como “preocupándote de”. Entonces el gallo puede decir “ah, puta, he tenido trabajo, pero igual me están mandando un recordatorio”. Entonces como que siento que eso...

Investigador:

Algún mecanismo que supervise el trabajo del profe de forma más...

D4:

De forma mucho más acuciosa. Y, por otro lado, que hubiera una plataforma de ayuda al alumno, porque hoy día los soportes son súper malos. Y somos *online*, pero no damos un soporte que el gallo pueda llamar por teléfono, que le conteste alguien que le ayude en términos...

Investigador:

¹⁵ Se refiere a la herramienta LMS (del inglés Learning Content Management System) utilizada por esta universidad para crear y manejar el contenido de los programas de estudio en modalidad no presencial.

Quiero volver a algo... ¿qué te pide el estudiante de la escuela?

D4:

Yo creo que me piden 3 cosas. La primera que el profe se conecte y se comunique. Que yo no lo encuentro tan difícil, pero que efectivamente es un déficit. Y la calidad de lo que se dice. Para no volver a este “vamos que se puede”. El segundo, es que haya clases explicativas, porque el modelo se transformó... si tú miras los cursos antiguos, estaba un video que decía “hola, bienvenido a la semana uno. Esta semana vamos a ver lo que significa la función de demanda. Éxito”. Y después venían... lea esto primero, *links*, un *YouTube*... y ya. Entonces el gallo... muchos alumnos que nos venían a reclamar nos decían “oye, si es por eso mejor, me lo mandan y chao. Me lo estudio todo en mi casa”. Y lo tercero es un soporte más efectivo comunicacionalmente hablando desde el punto de vista de la universidad. Que, si el gallo llama un sábado, no le va a contestar nadie. Un domingo, que se supone que es cuando más los alumnos *online* se conectan, no hay nadie. Que haya alguien al otro lado del teléfono y le diga “oye, no me puedo conectar, ¿qué puedo hacer? A ver, déjame revisar tu clave... ya inténtalo ahora. Ah, vale, muchas gracias”. Como que siento que, en eso, nosotros no tenemos ese... *call center* o *customer service* que finalmente sería *power*, sería, yo creo que haríamos una diferencia notable. Porque además en otras instituciones, los exámenes se dan presencialmente en las instituciones, como en el caso de la Mayor o del [NOMBRE DE INSTITUTO PROFESIONAL]. En cambio, en el caso nuestro no van nunca. Un gallo puede entrar, y va a pasar los 5 años, y yo lo voy a ver en su examen de grado y título. Ahí recién me va a conocer. Nunca más me va a ver, en 5 años. A mí o al director de escuela que esté en ese minuto. Entonces, finalmente, conoce su universidad el día que va a su examen, o... un par de correos conmigo que regularmente no es para felicitarme, siempre es porque tienes algún problema... pero... como que falta eso, falta eso...

Investigador:

Es interesante porque no es algo que la modalidad ofrezca.

D4:

No, si yo no critico la modalidad. La encuentro notable.

Investigador:

¿Y los alumnos qué dicen?

D4:

Si tú hablas con los egresados, te dicen que estudiar así... no... les generó un sentido de disciplina y de ser autodidacta, súper potente. Yo creo que eso finalmente es algo que nosotros podemos, incluso, decir, como decir... así como hasta en un perfil de egreso. Porque finalmente el gallo tiene que aprender a analizar, a determinar... un montón de cosas. Pero... hay mucha gente que se retira por eso, porque siente que... no era lo que esperaba, quizás nos falta un curso inductivo mucho más poderoso que... que... nosotros, cuando se hizo el análisis de la acreditación de comercial, la mayor cantidad de deserción se da en los primeros ciclos, y también hay una cantidad de deserción porque los gallos no entienden la plataforma, aunque... si yo esto se lo digo a la Bárbara, ponte tú, la Bárbara me va a decir "pero si le hacen la inducción por teléfono". Y no lo dudo, no dudo el tiempo que se puedan tomar, a lo mejor son 40 minutos por persona, que no es poco tiempo, y por lo tanto la pega la hacen. Si el tema es que de repente estás hablando con alguien de 50 años, y no es porque sea vieja, sino porque a lo mejor no... aparte del Facebook, no hay más acceso a internet... entonces... y hay gente que definitivamente le cuesta comprender lo que lee po hueón. De hecho, 2/3 de los chilenos, según los últimos estudios no entendía lo que leía, entonces... yo creo que eso falta. Yo lo que haría sería todos esos cambios. Como que todo eso yo lo implementaría. Y yo siento que, desde el punto de vista *online*, haría otra lógica, otra recepción.

Investigador:

¿Tú sientes que hay una percepción de que la modalidad, no en esta universidad, sino que en general, es menospreciada?

D4:

(pausa) Muchas veces alumnos me llaman por teléfono y me dice “oye, cuando yo me titule, ¿mi título va a decir que es *online*? No, no va a decir que es *online*, va a decir que eres ingeniero comercial. Ah, ya, súper. Muchas gracias”. Y te corta. Eso te habla de que el alumno no quiere que diga es *online*, y, por lo tanto, eh... te habla de que el mercado puede ser que lo...

Investigador:

Lo castigue.

D4:

Lo castigue. Por lo tanto, el alumno se preocupa mucho...

Investigador:

¿Y los castiga el mercado?

D4:

No sé. No sé... no sé. No tengo como una... no, no sé. Pero yo creo que... no, yo creo que la segregación la hacen las empresas por la universidad, más que por la modalidad. Pero yo creo que todavía el... está mirado el mundo *online* como que es más fácil, como que puedes... y yo creo que de verdad que es harto más... yo el otro día, no, en agosto, tuve una charla con los de tercer año de comercial, vespertino. Entonces les decía... que... estábamos hablando de las modalidades, ah, sí, fue cuando nos acreditamos, entonces fue como en octubre. Les fui a decir que nos habíamos acreditado y todo. Y... les decía que efectivamente la modalidad

online yo la encontraba que tenía un grado de complejidad altísima. Porque tú en presencial te puedes ir a una clase, anotar, y no pescar más tu cuaderno hasta la siguiente. En cambio, en el *online* necesariamente tení que meterte a la plataforma, leer lo que diga, etc. Yo creo que tiene un grado de complejidad mucho mayor, porque tienes que estar mucho más inserto “dentro de”. Además, no tienes a nadie a quien preguntarle de forma presencial o sincrónica. Entonces yo creo que hay una concepción equivocada. Pero de a poco se ha ido como... como... cambiando, por algo el *e-class* ha ido creciendo... eh... los MOOCS. No sé po, todas las universidades están sacando modalidad... o sea... yo creo que va para allá la cuestión.

Investigador:

Aquí estamos hablando de varias carreras completas *online*...

D4:

Es que yo creo que la universidad, que lo hablábamos con la decana, siento que no le saca el provecho que debería a nuestra escuela. Porque somos 100% *online*, con todas las mejoras que se han hecho, a nivel metodológico, académico y todo, no nos sacamos el provecho como de ser pioneros.

Investigador:

Hay un tema que siempre se ha discutido...

D4:

Esto es entre nosotros, ¿cierto?

Investigador:

Sí. Absolutamente. Esta conversación la tengo contigo y con nadie más.

D4:

Ok.

Investigador:

Hoy se discute sobre el rol de la universidad. Tenemos, de hecho, un rol formulado en la nueva ley de educación. Y tiene que ver con qué es ser universidad, y qué es lo que es ser universitario, y qué es ser profesional universitario. Una de las discusiones es que el sentido del profesional universitario es la búsqueda de la verdad, más allá de trabajar en un mercado laboral determinado. ¿Te parece que está jugando ese rol la escuela y la universidad?

D4:

(pausa) Yo creo que sí, pero no lo manifestamos hacia afuera. Yo creo que sí, pero nos falta más desarrollo de un espíritu crítico. Nos falta que... por ejemplo yo pretendo sacar un observatorio, de la escuela. Y me gustaría que eso precisamente fuera un espacio donde los profes pudieran criticar los modelos, pero observando, no tomando una posición, siempre observándolo. Por ejemplo, que un cientista político me diga si el sistema electoral, por los administradores públicos, realmente solucionó el binominal, o en realidad no solucionó nada. Y yo creo que eso nos hace falta como universidad...

Investigador:

Eso no se hace.

D4:

No, no se hace. Entonces no sé si estamos buscando la verdad. A lo mejor la buscamos y la encontramos, pero no lo manifestamos. Por lo tanto, no hacemos universo...

Investigador:

¿Pero a ti te consta que hay un afán por la búsqueda de la verdad en la universidad?

D4:

No. Yo creo que, si me preguntas hoy día, yo que tengo la experiencia de haber trabajado muchos años en IP y CFT, muchos años, me tocó por ahí casi armar uno, un IP, por ahí nosotros no hacemos cosas más diferentes de las que hace un IP y un CFT. Esto nunca lo voy a decir en la universidad, obviamente, pero yo no creo hagamos cosas muy diferentes a lo que hace un IP o un CFT.

Investigador:

Es importante tener conciencia que hay fracturas entre los modelos, que pretenden algo, y los resultados no deseados de ese modelo.

D4:

Yo como que siento que... que... o sea, si a mí me preguntas qué hace la escuela de diferente a lo que hace el [nombre de instituto profesional], en [nombre de carrera]... hoy día, no sé cuál es la diferencia. Te la podría inventar...

Investigador:

Para una eventual acreditación.

D4:

Para una eventual acreditación, exactamente. Ahora, ya con los procesos investigativos, cierto, los profes están investigando, pero no de las disciplinas, sino desde el punto de vista de mejorar la docencia, eh... entonces, yo creo que esa es nuestra gran debilidad. No sé qué tan diferente hace [nombre de carrera] de comunicación escénica del DUOC. Pongo al DUOC como referente de un IP. Como que es siento que no nos diferencia. Y por otro lado siento que, desde el punto de vista *online*, todavía no... hay mucha gente que no entiende el modelo, a pesar de

que trabaja con nosotros, y son las grandes diferencias que yo tengo con docencia¹⁶... para no nombrar a nadie. No entienden el modelo y de repente como que... trata de imponer cosas sin entender el modelo. Y lo tengo que adaptar a un modelo de... de una situación que no se entiende. Y como eso tampoco se escala hacia la VRA¹⁷, porque hay muchas cosas que yo siento que no se escalan a VRA... pasan po hueón. Entonces como que no hay nunca una conversación franca de decir "mira esto es lo que hacemos, puta eso está mal hueón, está súper mal, en *online*". Que no es lo mismo que pasa en [nombre de carrera] probablemente, no tienen ese mismo problema. Porque la decana, si hay algún problema, va a la sala y lo soluciona, o la directora de [nombre de carrera]. Si hay algún problema, probablemente, a lo mejor no va la decana, pero va ella, va y le pone paños fríos, ya puta, solucionemos esto cabros, qué se yo, y si la cuestión escala más va la decana y listo, se acabó. Yo no puedo hacer esa hueá. Entonces... puta, remotamente, y tengo que escribir con mucho cuidado porque lo que pueda decir en un mail se puede entender como que estoy siendo irónico, estoy siendo... más encima está el problema de la comunicación no verbal y escrita que es... si pongo una palabra en mayúscula, lo puede malinterpretar como que le estoy gritando, y en realidad lo estoy destacando, eh... entonces, siento que eso es como que... lo que en algún minutos, decisiones que se tomaron antes, hoy día las quieren arreglar, pero ya no podí... entonces... puta, es un tema. Entonces, yo creo que eso es, es mi percepción de lo que hoy día es nuestro problema de fondo. Y si no solucionamos eso de fondo, siento que vamos a ser igual que un IP, y vamos a ser el [nombre de instituto profesional]. No sé qué tan diferente es el [nombre de instituto profesional]de nosotros.

Investigador:

¹⁶ Se refiere a la Dirección de Docencia, cuya función, entre otras, es la de asignar el presupuesto destinado a docencia para cada Escuela.

¹⁷ Vicerrectoría Académica.

Da la impresión de que...

D4:

Y ojo, antes. Sin desmerecer la pega que hace la Fabiola, que ha sido tremenda. Yo la encuentro capísima.

Investigador:

Quiero volver en algo. Dijiste que podías “armar una respuesta”. ¿Te pasa mucho que tienes que armar respuestas de las que no estás tan convencido de que son ciertas?

D4:

Eh... sí, sí. Desde el punto de vista de la investigación. Desde el punto de vista de tener la certeza de que los alumnos aprenden... en siete semanas¹⁸.

Investigador:

¿Y la tendrías si fueran 10 semanas?

D4:

Sí po, hoy día sí. A mí me gustó mucho el cambio que se hizo, me hizo mucho sentido. De hecho, siempre me acuerdo de una respuesta que me dio Felipe, que fue mejor todavía. Cuando dijo que se van a cambiar a 10 y 20, que yo lo encontraba súper bueno porque efectivamente hay asignaturas que no requieren más desde el punto de vista *online*, y 20 que son las más transversales y todo. Lo encontré súper

¹⁸ Se refiere a la cantidad de semanas en las que se dicta una asignatura en modalidad online.

bien pensado, pero le dije algo a Felipe y la respuesta de él fue mejor. Le dije “oye, pero, vamos a quedar en contra de la competencia”, porque toda la competencia hoy día está armada entre 7 y hasta 10, 9... 8 la mayor. Pero no son 10 y 20, claramente. Entonces Felipe me dijo “sipo, pero finalmente nosotros los vamos a hacer cambiar a ellos porque vamos a poder de alguna forma decir que ellos están mal”, porque nosotros nos dimos cuenta que los alumnos... no podí decir que no aprendían, sino que efectivamente les faltaba reforzar aprendizajes. Lo encontré de toda lógica, como discursivo. Que finalmente la competencia es la que va a tener que migrar a este nuevo modelo. Pero me pasa eso, me pasa que yo creo que no tengo respuesta en términos de decir qué hace la diferencia... si no investigamos qué hace la diferencia entre un IP y un CFT, eh... tampoco les enseñamos mucho... porque como no tenemos metodología de la investigación en las carreras, entonces también las tesis... mmm... no sé po. No tenemos un discurso del aporte cultural que puede hacer la universidad. Hay un problema comunicacional serio en la universidad, interno. Nadie sabe nada, hueón.

Investigador:

En relación a lo que dijiste, da la impresión de estuvieras diciendo que el estudiante elige aquellas carreras que le resultan más cortas...

D4:

No, yo creo que es porque esta universidad puso ese modelo. Si fue el precursor de las carreras *online*, y todos fueron copiándole los modelos. Por eso te digo que nosotros, además, no nos sacamos... es lo que el otro día le decía a Felipe... la marca es tan potente que nunca murió. A mí me llama la atención que la marca... no sé po hueón... no es lo mismo que tú trabajes en esta universidad que trabajes en las Américas. Y las Américas está acreditada po hueón. Y nosotros no estamos acreditados y la marca como que siento que tiene una valoración mucho más power

que las Américas. Entonces, si la marca no fue afectada a pesar de todo lo que pasó en términos políticos... no reforzamos esto y que diga como... eh... ponte tú... darle ese sentido de universidad y efectivamente destacarse en lo que ya soy bueno, desde el punto de vista de la admisión nos sacamos provecho súper poco, entonces... y si la [nombre de la universidad] fue la que impuso ese modelo, y la competencia lo tiene... por eso te decía que la respuesta de Gonzalo me gustó mucho, porque bueno... ellos van a tener que hacer el cambio respectivo, pero pa ese cambio respectivo van a tener que pasar 2 o 3 años. Y en esos 2 o 3 es donde nosotros tenemos que ganar terreno. Pero así y todo no nos sacamos parte. Entonces esas son como las cosas, que, desde el punto de vista de la búsqueda de la verdad, eh... yo creo que la tratamos de buscar, pero no sé si la logramos encontrar, digamos.

Investigador:

¿Sientes que la universidad todavía está en una etapa de prestación de servicios, y que debería transitar a otro lugar?

D4:

Sí po, yo creo que falta que la universidad genere efectivamente un proceso más eh... reflexivo. Yo me gustaría el año entero haciendo cursos de pensamiento crítico.

Investigador:

¿Y por qué no lo puedes hacer?

D4:

No... sí, algo que... que... efectivamente yo creo que le voy a proponer a Daniel. Se hizo una vez. Ponte tú a la gente que está haciendo el proceso de titulación, yo los pasaría 100% por un curso de pensamiento crítico, eh... como que yo creo que eso nos falta, como criticar las cosas, nos falta... como que siento que nosotros

mismos como universidad no nos criticamos. Regularmente la crítica se toma en un tono que te estoy... atacando a ti. Pero no hacemos este proceso como de qué estamos haciendo bien... bueno, a nadie le gusta mucho que lo critiquen, pero... pero... yo creo que la universidad va por buen camino. Si me preguntas, yo creo que en dos años han cambiado mil cosas. Pero la velocidad... yo siento que nos puede pisar la... nos puede pillar.

Investigador:

¿Tú sientes que hay un desánimo en la universidad por instalar académicamente la crítica?

D4:

Yo lo que siento es que efectivamente, por ejemplo... eh... lo voy a poner con un ejemplo súper concreto. El mismo Pepe, que fue súper crítico de la carrera de comunicación, terminó saliendo. Y yo creo que efectivamente ahí tenía un ejemplo súper palpable de que no quería hacer muchas cosas, muchos cambios. Y yo creo que a la universidad le falta como este proceso de decir "aquí la estamos cagando, puta esto deberíamos mejorarlo", de qué forma nosotros vamos a enfrentar estos próximos 10 años, 2020, 2030 que supone que la educación va a cambiar radicalmente. Probablemente al 2030... que mi hija, en cuatro años más mi hija debería estar en la universidad. No sé el modelo educacional en ese minuto, en términos de competencias, no competencias... eh... si va a tener ramos *online*, la mitad sí la mitad no. Entonces... como que esa discusión no la... no la tenemos.

Investigador:

¿Es el estudiante un cliente?

D4:

No, para mí no es un cliente. Para mí es eh... cuando tú captas la admisión, para mí es un cliente. Cuando tú estai como buscando prospectos. Porque a nosotros lamentablemente no nos llegan solos los alumnos, por lo menos en mi escuela. Pero después no hueón. Yo creo que el alumno es quien nos da pega. Y pa mí, a mí no me ha tocado en esta universidad, pero si hay algo que me ha tocado vivir con mucha gratificación es que un alumno entre en primer año y le ves salir en otro contexto. Lo ves salir hablando mejor... puta, con una prestancia distinta, preparado... no sé si del todo, porque finalmente la preparación que te da la universidad es como un tercio de lo que finalmente te da el mundo laboral, pero... no, para mí es como... es el centro del cual no hay que olvidarse que ese es el centro. Y ese centro, es lo que muchas veces nos olvidamos... y ahí vuelvo a lo que te decía yo... ese centro sí es el alumno y no tenemos un soporte telefónico que el tipo pueda llamar el fin de semana que es cuando más se conecta. Eh... no tenemos, qué sé yo... bien esta cosa de preparar bien a los profes, porque yo también voy contratando profes, y al principio se cometen errores. Eh... no sé po, el mismo Juan Pablo, pa poner un caso cercano, al principio, sí po, le costó al principio, de hecho, justo tuvo mala suerte y le tocó un curso súper complejo, pero pa él fue bueno finalmente, y hoy día si tú hablas con los alumnos Juan Pablo es un súper buen profe... un gallo que está preocupado, que contesta, que contesta lo que corresponde... etc. Pero hay un proceso de aprendizaje que el alumno también... y además que, por ejemplo, las inducciones de los docentes, yo opté por hacerlas en la escuela, internas, porque la inducción que le da la universidad es horrible, hueón. Imagínate, nosotros la hacemos como escuela, porque la que da la misma universidad, no digo los cursos de la Loreto, porque eso es cuando ya están dentro, pero dura... 20 minutos. Entonces, como que siento que no damos todas las herramientas que toda la universidad le da al mundo presencial, siendo que el mundo *online* es la mitad de la universidad. Y sin que transforme en cliente, porque a diferencia mía, el [nombre de director], ese hueón, va a una vez al mes la gente o una vez cada dos meses, entonces cuando tiene un problema... insisto, va un domingo, el que querai, va y dice "ya, ¿qué problema tienen? No, no sé qué, el

profe... ya, ok, arreglémoslo de esta forma. Ya, ¿quedaron conformes? Listo". Yo no puedo hacer eso.

Investigador:

Los estudiantes, ¿hacen comunidad? ¿Se agrupan en intereses comunes? ¿La modalidad ofrece espacios para que eso ocurra?

D4:

No, no ofrece. Existe una comunidad, que le llaman comunidad, en donde finalmente es como un diario mural, un informativo, que lo escribo yo. Y esa cuestión la tengo llena de información. Cosas que publica Daniel, va, publica la Nata, va, o de la misma escuela. Pero no hay nada... de hecho ellos no pueden responder en ese foro. Es un diario mural. No hay ningún espacio... de hecho finalmente los alumnos lo que hacen es que se empiezan, por curso, se empiezan a dar los *WhatsApp*.

Investigador:

¿Crees que es necesario fomentar este espacio, más allá de lo políticamente correcto? ¿Crees que el estudiante participaría de una acción de ese tipo? ¿O el estudiante quiere recorrer un camino más solo, lo más rápido posible?

D4:

En el mundo *online*, sí. De hecho, lo dijo uno de los resultados de las investigaciones de un profe de la escuela de psicología, que me hizo mucho sentido. Dijo que a los alumnos *online* no les gustaba trabajar en equipo... una de sus conclusiones. Y yo le encuentro... 100%. De hecho, trabajar en equipo para ellos es un culo. Porque el tipo... quizás es lo malo de la modalidad, es mucho más individualista. No se

conforman eh... quizás habría que generar una especie de taller de integración entre medio de la carrera, cada dos años...

Investigador:

Habría que ver qué es lo que pasa también “por debajo” de la plataforma. Me refiero a los grupos que se forman extraoficialmente a través de *WhatsApp* u otros medios...

D4:

Pucha, en esos grupos, yo lo que me he dado cuenta... tú empiezas a sacar ciertas conclusiones. En esos grupos de *WhatsApp* que se forman, yo siento que, si el líder es negativo o está disconforme, te puede revolucionar un curso entero. Te voy a dar un ejemplo súper puntual. Antes que terminara el año, me escribió una alumna, diciendo que el profesor era un profesor súper prepotente para contestar, y que ella no... no estaba pagando para eso. Entonces, yo regularmente cuando veo esos juicios, le digo “déjeme analizar la situación y le contesto”. Entonces, iban en la semana dos. Y revisé todos los foros, todos, uno por uno. Y nunca vi una respuesta prepotente. Pero... de hecho, le dije a la [nombre de funcionaria] después, “[nombre de funcionaria], ¿puedes revisar esto?”, para ver si realmente yo lo estoy mirando mal, o... no, sabí que no es. Bueno. Le contesté a la alumna. “Estimada señorita, la verdad de las cosas es que tomo su inquietud, conversaré con el profesor, pero para su tranquilidad no veo mayor prepotencia en las palabras del profesor, de hecho, es más, siempre se refiere a Uds. como estimados alumnos, no escribe en mayúsculas...”. No me contestó nada. Me escribe de nuevo a las dos semanas. Me dice “estimado, esto no lo voy a aguantar, el profesor me mandó un correo en un tono súper irónico, diciéndome estimada señorita López”. Para ella había sido una ironía. Entonces, me volví a meter, este era un mensaje interno, y efectivamente el profesor le puso “estimada señorita López, por favor, solicito que cite las fuentes en su posts, de lo contrario tendrá puntaje 0”. Eso decía el... y para ella, lo de “estimada señorita López” había sido una ironía. Y eso me trajo que otra alumna me

escribiera y otro alumno me escribiera bajo el mismo contexto, porque le dije yo que además no tenía ningún otro reclamo de ningún alumno. Pasó una hora y me llegaron dos correos más. Entonces ahí te das cuenta que... y efectivamente, ningún alumno me mandó un mensaje... yo le puse “por favor, envíenme el mensaje que Uds. consideran que el profesor es prepotente”. Nunca me llegaron y finalmente terminó el curso, y, en fin. Pero esa alumna, se notaba que era la líder del... porque por algo me mandaba... entonces, lo que hay subterráneamente es un mundo, hueón. Es un mundo porque eh... no tenía ese... ese *feedback*. No tienes esa percepción hasta que te llega alguna queja. No sé lo que sucede en ese submundo. Como además los alumnos no van nunca, que es como nuestra gran... yo en eso siento que somos... no ves nada, estoy ciego, completamente.

Investigador:

Al margen de que tuviera o no razón de su disputa con el profesor, ella se siente consumidora, se siente cliente...

D4:

Tenemos hartos alumnos así. Yo tengo alumnos que te llaman por teléfono y te dicen “¿Aló? ¿Sí, con quién? Pablo Mármol. Ya, ¿Usted qué estudia? Eh... [nombre de carrera]. Ya. ¿Tú sabes con quién estás hablando? No. Yo soy el Director de Desarrollo Curricular. Ya, ¿y? Por eso, para que contextualicemos. Ya, pero usted es un alumno para mí, no es más que eso”. Y el argumento, que ese sí que me calienta, de todos... es “con razón la [nombre de modelo chilena] salió de esta escuela”. Ese sí que es como el peyorativo.

Investigador:

Pero son alumnos que estudian la misma carrera que ella... en el fondo como que reconocen algo en eso, ¿no?

D4:

Cuando están enojados como que somos penca. Entonces, por eso estudió la [nombre de modelo chilena] con nosotros. Como el referente. Tenemos un referente positivo, pero que tampoco... entiendo que la mina no era mala alumna, pero quizás su vida hace que la percepción sea distinta.

Investigador:

Modelo, asociada a la tele...

D4:

Pero de verdad yo creo que... así como, en resumen, nos falta mejorar ciertos niveles comunicacionales, generar este proceso distintivo, y sacarnos más de que somos más pioneros en esto. Porque yo insisto que todas las universidades, o gran parte de ellas tienen, o una clase sincrónica, o van a dar los exámenes al lugar de la universidad, van algún centro como el [nombre de instituto profesional] que tiene estos centros de aprendizaje que tienen en distintas partes de Chile... de igual forma tú te acercas, y te sientes parte de un espacio, que puede ser este, que afuera puede decir [nombre de la universidad]. Y aquí el gallo se siente parte. Pero en este caso no hay nada po hueón. Es 100% *online*. Entonces como que ese 100% *online*, y ahí volvemos a este mundo subterráneo que no sabemos qué sucede, como no le generamos ningún espacio extra... eh... yo siento que nos falta ahí, es una responsabilidad de las escuelas también sí. Absolutamente.

Investigador:

Pero que dices es para mejorar la retención, finalmente.

D4:

Sí, yo creo que sí. Para que no se desmotiven, no se sientan solos. Porque hay mucha gente que se va sin reclamarte nada. Hay mucha gente que va, simplemente se retira y no te dice nada nunca. Pero hay mucha gente después tú hablas con ella

y te dicen “sí, lo que pasa es que en realidad no... como que el profe no me pescó, o sentí que en realidad estaba estudiando solo, o me faltaron más videos, más presencia de...”

Investigador:

Pero se va con su título igual.

D4:

Y que no dice *online*, que es una de las preocupaciones de los alumnos.

Investigador:

Claro. Bueno, D4, muchas gracias. Ha estado muy interesante la conversación.

D4:

A ti po, hueón.

Anexo 4. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO DE DISCUSIÓN

Yo,.....,RUN.....
, acepto participar de forma voluntaria y anónima en la investigación ***Representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos de pregrado sobre las características del estudiante en una universidad privada de Santiago***, realizada por el Sr. Gustavo Sabando Pérez, investigador responsable, candidato a Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en la actividad de Grupo Focal a realizarse en la institución donde me desempeño.

Declaro haber sido informado(a) que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma individual y que no se podrá identificar a cada participante de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

_____	Gustavo Sabando Pérez _____
Nombre del participante	Nombre del investigador
_____	_____
Firma del participante	Firma del investigador

Anexo 5. ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA ABIERTA

Yo,.....,RUN.....
, acepto participar de forma voluntaria y anónima en la investigación ***Representaciones sociales que construyen los directores de programas académicos de pregrado sobre las características del estudiante en una universidad privada de Santiago***, realizada por el Sr. Gustavo Sabando Pérez, investigador responsable, candidato a Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en la entrevista sobre *Representaciones sociales acerca de los estudiantes*, a realizarse en un lugar, fecha y hora a convenir con el investigador.

Declaro haber sido informado(a) que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador en forma individual y que no se podrá identificar a cada participante de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Nombre del participante

Gustavo Sabando Pérez

Nombre del investigador

Firma del participante

Firma del investigador