

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ALUMNOS Y PROFESORES ACERCA DEL ROL DE ESTUDIANTE¹

Continuities and ruptures in students' and professors' social representations about the role of university students

Christian Larotonda Dinardi, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
clarotonda@ucsh.cl

Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *RAES*, 11(18), pp. 120-135.

Resumen

La masificación de la educación superior en Chile ha significado un cambio en la composición del estudiantado, provocando diversos problemas a las universidades. Este estudio indaga en las representaciones sociales de alumnos y profesores sobre el rol de estudiante universitario a través de la asociación libre de palabras. De carácter cualitativo, está circunscrito a carreras de las ciencias sociales y humanidades de universidades de Santiago de Chile, donde asisten mayoritariamente estudiantes de primera generación.

Entre los hallazgos se destaca que las representaciones sociales de profesores y estudiantes muestran un paulatino distanciamiento entre sí. Si bien ambos se centran en la noción de «esfuerzo», los académicos resaltan el aspecto disciplinante de éste, por lo que el aprendizaje para éstos no sólo incluye la adquisición de conocimientos, sino que tiene un componente actitudinal de moldeamiento del sujeto. En cambio, entre los estudiantes el «esfuerzo» es visto, por un lado, desde una perspectiva más cercana a la de prueba iniciática, propia de la lógica del ritual de paso, y por otro, desde una lógica utilitarista, como algo que sirve para el beneficio personal. Esta distancia significa que quienes conducen los procesos de enseñanza aprendizaje se representan de una manera diferente cuál es el rol que deben cumplir quienes son destinatarios del mismo. Al prepararse clases para un estudiante que no ha hecho suyo el conjunto de reglas implícitas propias del mundo académico, los profesores perciben a los jóvenes como carentes de conocimientos y de la disposición a realizar lo que su rol supone.

Palabras Clave: Rol de estudiante/ Estudiantes de primer ingreso⁷ Cultura académica/ docencia universitaria.

Abstract

Higher education massification in Chile has meant a change in the composition of the student body, causing various problems in universities. This study, qualitatively, explores students' and teachers' social representations about the role of university student through the free association of words. It is circumscribed to careers in the social sciences and humanities of universities in Santiago de Chile, where mostly first-

¹ La investigación fue apoyada por el Proyecto FONDECYT N°1151016: “Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la formación universitaria en la inserción profesional y laboral de egresados”.

generation students attend.

Among the findings, it highlights the gradual distancing from each other of social representations of professors and students. While both focus on the notion of «effort», academics emphasize the disciplinary aspect of it, so learning for them not only includes the acquisition of knowledge, but has an attitudinal component shaping the subject. On the other hand, among students, «effort» is seen, on the one hand, from a perspective that is closer to that of initiation tests, typical of the logic of the *rite de passage*, and on the other, from a utilitarian logic, as something that serves for personal benefit. This distance assumes that those who conduct the teaching-learning processes have representation of the role of student that is different of that of those which are the aim of that processes. When preparing classes for a student who has not taken ownership of the set of implicit rules of the academic world, teachers perceive young people as lacking knowledge and willingness to do what their role supposes.

Key words: Student role, First-generation student, Academic culture, University teaching

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios sociales, económicos y políticos habidos en Chile en los últimos 30 años han traído aparejado un cambio sustancial en el nivel de penetración de la educación universitaria. La matrícula total de pregrado universitario pasó de 132.000 al inicio de los gobiernos post-dictadura (año 1990), a 673.000 en 2018 (CNED, 2018a). Especialmente veloz fue el periodo de crecimiento que se dio como producto de la introducción de los hoy muy cuestionados instrumentos de financiación en la primera década de este siglo. En efecto, la tasa de cobertura en población de 18 a 26 años pasó de 14,3% en 2000 a 33,6% en 2010, siendo el país de América Latina con mayor crecimiento, llegando en la actualidad a una tasa bruta de escolarización en educación superior cercana al 50%, convirtiéndose en un sistema de masas (Brunner, 2013a, 2013b).

Esta situación tiene como resultado que hoy acceden a las universidades chilenas jóvenes que por los procesos selectivos (académicos y no-académicos) nunca antes lo habían podido hacer, en especial, aquellos provenientes de sectores populares y de estratos medios. Estos nuevos sujetos estudiantiles suelen ser denominados como «estudiantes de primera generación» (en adelante EPG) o estudiantes de primer ingreso, o estudiantes no-tradicionales. Esta conceptualización hace referencia a "aquel joven que teniendo padres que no lograron acceder a la formación terciaria logra ingresar a ésta" (Castillo y Cabezas, 2010, p. 46).

En Chile la ampliación de la matrícula no se realizó a partir del aumento de cupos en las universidades de mayor trayectoria del país, las llamadas «tradicionales» o «públicas». Por el contrario, se forjó básicamente a partir de cupos que se abrieron en nuevas casas de estudio que se crearon sobre la base del nuevo ordenamiento legal dictado a finales de 1980 por la dictadura presidida por Pinochet. En efecto, para antes de este cambio legal, había ocho universidades, tres de ellas con cobertura nacional; diez años después éstas ocho se habían transformado en 23 producto de su división, a las que se les sumaron 35 nuevas casas de estudio, llamadas «privadas», llegando entonces a 58 universidades. Como se puede apreciar, un crecimiento explosivo, que sembró muchas dudas sobre la calidad del sistema. Se trata de un problema que más allá de las particularidades locales, se aprecia en muchos otros sistemas educativos en el mundo tras su respectivo proceso de masificación, en especial en los países en vías de desarrollo, en donde la limitación de recursos agrava la situación (Akalu, 2016).

La denominación de universidad «pública» tiene en Chile un significado particular, pues incluye instituciones que no son propiedad del Estado; el término refiere a las primitivas ocho que fueron financiadas por el Estado hasta 1980 (o las que nacieron de la subdivisión de éstas). Por ello, este grupo de casas de estudio son llamadas genéricamente «universidades tradicionales». Si bien desde el cambio normativo de 1980 las universidades chilenas todas son aranceladas, este grupo tradicional ha contado con aportes directos

e indirectos del Estado que, si bien insuficientes, les permitió mantener una disponibilidad de recursos claramente superior a aquellos de los que dispusieron las nuevas universidades privadas que se crearon post 1981. Esta mayor disposición de recursos, sumado al hecho de que contaban con planteles consolidados de académicos y que eran poseedoras de una larga trayectoria de formación e investigación, las dejó en una posición de ventaja frente a las universidades privadas recientemente creadas. Lo curioso y paradójico es que los nuevos estudiantes que supuso el proceso de masificación de la matrícula, los EPG, fueron atendidos mayoritariamente por estas últimas casas de estudios, es decir, por instituciones «privadas» que contaron menos apoyos de parte del estado que las «tradicionales».

Este escenario se forjó, entre otras causas, por los dispositivos de selección para el ingreso que las universidades tradicionales poseen. En efecto, los potentes mecanismos de segmentación social operantes en la educación chilena traen como consecuencia que los jóvenes de sectores pobres obtienen resultados académicos inferiores a los de sectores más acomodados (Contreras, Corbalán, y Redondo, 2007; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2016). Como consecuencia de esto, y a pesar de la mejora que pudo significar la introducción de algunos ajustes en los procesos de selección (como por ejemplo la introducción de lo que se conoce en Chile como «ranking de notas» escolar), la selectividad académica de estas casas de estudios termina estando mayoritariamente asociada a nivel socioeconómico de origen de los postulantes.

De esta forma, el sistema de universidades en Chile se dividió entre dos grandes grupos de instituciones: unas con más recursos que atienden a sectores más acomodados y a los estudiantes con trayectorias escolares más exitosas, a los que Bourdieu y Passeron (2003) llamaron «los herederos»; y otras con menos recursos que atienden a sectores más pobres y a los estudiantes con trayectorias escolares menos satisfactorias.

La diferencia recién señalada se expresó, además, en un intangible asociado: el prestigio. En efecto estos dos grupos de universidades cuentan con un capital de prestigio sensiblemente diferente. Las de menos prestigio del sistema, las «privadas», son a las acceden la mayor parte de los jóvenes que son EPG, impulsados por lo que Brunner (2009) denomina «efecto cascada» (aunque entre éstas también hay un pequeño grupo de universidades privadas que atienden a jóvenes de los sectores más acomodados de la sociedad, los que eligen a estas casas de estudios razones que no son materia de este artículo).

La irrupción de este nuevo tipo de estudiante significó el advenimiento de un problema para todo el sistema, el que, por las razones recién expuestas se concentró en un grupo de casas de estudio. Parte de estos problemas se expresa en las altas tasas de deserción superiores al 26% en el primer año (SIES, 2018). Así, se puede decir que, si bien en Chile en los últimos 30 años el sistema amplió su cobertura permitiendo el ingreso de estos nuevos estudiantes, no puso contextos que le permitieran su desarrollo académico adecuado. El resultado, como se señaló, fue que una parte importante de estos nuevos estudiantes terminó desertando de la carrera. De hecho, en las instituciones donde ingresan mayoritariamente EPG, la tasa de retención de primer año es diez puntos porcentuales menor que a las tradicionales (CNED, 2018b). De esta forma, esta aparente inclusión termina siendo engañosa, pues las universidades no ofrecen condiciones mínimas para que las trayectorias académicas de los aceptados (en su mayoría estudiantes de primera generación) se desarrollen con éxito.

Se trata de una situación parecida a la planteada por Ezcurra (2011) al analizar la situación de las universidades del conurbano bonaerense. Por eso, no pocos ven a esta situación como una nueva forma de exclusión. Esta vez no en el acceso, sino en la permanencia. Es decir, se acepta a estudiantes en las instituciones, pero se los somete a dispositivos curriculares que no fueron pensados para ellos, sino más bien para asegurar procesos de selectividad basados en un cierto capital cultural del cual carecen justamente estos nuevos estudiantes. El resultado de esto es bastante predecible.

Múltiples han sido las iniciativas institucionales tendientes a abordar el tema en Chile. Esto se debió en gran parte al impulso que les dio el Ministerio de Educación a través de diversos instrumentos de financiamiento, en especial los fondos concursables gestionados por la División de Educación Superior. Sin embargo, a pesar de los recursos invertidos, su impacto ha sido reducido, pues como señala Bernasconi, las universidades "no terminan de adaptarse a los desafíos que encuentran en sus estudiantados y que predomina la actitud, explícita o no, de 'culpar' al estudiante por su falta de preparación" (Bernasconi, 2014, p. 10). Es decir, se pone el foco en las características de los estudiantes y no en el currículo o la docencia.

Esta "actitud", como la llama Bernasconi, resulta ser uno de los brazos operativos de cómo las instituciones

reproducen la selectividad basada en cierto capital cultural. En efecto, si los profesores parten desde el juicio, o más bien, desde el pre-juicio de que sus alumnos no son competentes para las actividades académicas, la efectividad de su labor sufrirá un predecible detrimento. La literatura sobre el efecto Pigmalión o de la profecía auto cumplida da cuenta desde hace tiempo de esta situación (Merton, 1995; Rosenthal y Jacobson, 1992).

Lo expuesto sobre el caso chileno no es diferente a los problemas que presentan otras realidades. En efecto, Linne al analizar el caso argentino sostiene que "la manera de pensar y vivenciar la universidad varía de manera notable según corresponda a estudiantes tradicionales o no tradicionales" (2018, p. 131). En atención a esto, resultó de interés indagar en cómo los estudiantes y profesores de universidades chilenas privadas o no-tradicionales se representan el «rol de estudiante universitario», en el entendido de que todos ellos comparten un conjunto de imágenes, sentidos y expectativas sobre este punto. Así, más allá de los problemas de formación académica que eventualmente pudieran presentar estos nuevos estudiantes, la actitud de los profesores de "culparlos" lleva implícita una comparación con una imagen o representación de lo que es - o debiera ser - un estudiante universitario, la cual no necesariamente coincide con la que tienen los estudiantes mismos.

Una conjetura verosímil sobre parte de los problemas en la docencia universitaria puede señalar que estamos frente a un desajuste entre las representaciones sociales (RS en adelante) de los estudiantes sobre su rol y las que tienen los profesores. De ser así, los docentes prepararían y realizarían clases desde supuestos que los estudiantes, en especial estos que se denominan EPG, no comparten; situación que hace previsible todo tipo de dificultades.

Este artículo expone parte de los resultados de una investigación que indaga y compara las representaciones sociales de estudiantes y profesores de universidades a las que acceden mayoritariamente EPG, sobre el rol de estudiante universitario.

2. ENFOQUE TEÓRICO SOBRE EL PROBLEMA

Se parte del supuesto teórico de que tanto la praxis docente (sus creencias, sus expectativas, sus representaciones sobre el enseñar, etc.) como el «rol de estudiante universitario», por ser acciones humanas, son un constructo social (Berger y Luckmann, 2001; Geertz, 2003; Schutz, 2003). Por lo tanto, los eventuales problemas que se derivan de la irrupción de un nuevo tipo de sujeto en las universidades forma parte del entramado del mundo cultural de éstas, que es donde se despliegan los roles de estudiante y profesor. Así, las RS que los diversos actores poseen forman parte de la cultura que comparte dicho grupo social, que es la que dota de sentido a las acciones de los actores y al escenario en donde se despliegan.

Desde esta perspectiva, los problemas que se derivan del ingreso mayoritario de estudiantes de primera generación en algunas universidades, se aleja de la órbita del saber didáctico específico, desplazándose a la del estudio de la cultura de las instituciones: es en ésta en donde se forjan las RS; y es desde ésta donde se construyen los sentidos atribuidos a las acciones que el rol de ser estudiante universitario involucra. En vistas de lo expuesto, la investigación indagó en las RS de los principales actores presentes en las instituciones universitarias: los estudiantes y los profesores.

Las RS son un concepto nacido en la psicología social, pero con una nutrida aplicación en las ciencias sociales en general. Puede ser entendido como "un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (Moscovici, 1984, pp. 17–18). Estos «conocimientos» a través de los cuales se hace inteligible lo que se denomina «realidad» son principalmente de carácter simbólico. Se trata, entonces, de mecanismos culturalmente mediados: imágenes (socialmente construidas) que condensan los sentidos y significados que le hacen posible a los sujetos interpretar el mundo y orientarse en él. Es, por lo tanto, un saber o conocimiento enraizado en los aspectos centrales de una cultura, pero a la vez, eminentemente práctico. Se destaca por ser un pensamiento social, tal como lo explica Jodelet, "una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales

socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474).

El concepto de RS continúa la idea de Durkheim de «representaciones colectivas», articulándose con otras conceptualizaciones más recientes de diferente origen, entre las que destacan: las corrientes fenomenológicas, Schutz (2000), Berger y Luckmann (2001) y el interaccionismo simbólico de Blumer (1982) y Goffmann (1981), entre otros. Entre éstas, destaca la importancia otorgada al lenguaje, entendiéndolo como mecanismo en el que se transmite y se crea realidad, por una parte, y que a la vez, actúa como fondo de una figura, la realidad, la que así adquiere sentido.

En la tradición de las RS, se distinguen dos grandes corrientes: una primera llamada procesual y otra estructural. Tradicionalmente a la primera se la identifica con aquellos estudios que ponen el énfasis en el aspecto semántico de las RS y los procesos sociales en que éste es construido; en tanto que a la segunda, se la identifica con aquellos que se centran su interés en las estructuras que organizan los contenidos de la RS. Esta última corriente, apoyada por la teoría del núcleo central, sostiene que una RS está definida por dos componentes: el contenido y la organización de dicho contenido. La organización está determinada por lo que se podría denominar una escala de proximidad al núcleo central de la representación (Abric, 2001).

El núcleo de una RS, que es el aspecto más estable, por una parte da sentido a la significación toda y, por otra, establece un orden al conjunto de los elementos de la representación. Lo que no está cercano a dicho núcleo, forma parte de lo que se denomina «sistema periférico», que es el aspecto móvil y evolutivo de la RS. Así, en tanto que constructo social, se logra que las RS tengan un carácter dinámico, que “sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos” (Kornblit y Petracci, 2004, p. 93).

3. METODOLOGÍA

Considerando lo expuesto, y siguiendo lo planteado por Abric (2001), se utilizó la técnica de la asociación libre de palabras, pues es un buen método cuando se busca delinear la estructura de una RS. En efecto, como sostienen Kornblit y Petracci (2004) “el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta producción posibilita acceder más fácil y rápidamente a los elementos (latentes o no) que conforman el universo semántico del objeto estudiado” (p. 95).

La técnica consiste en dar a los entrevistados un «término inductor», para que éstos expresen espontáneamente las palabras que se le ocurren a partir del mismo. Inmediatamente, se los consulta por el significado de cada palabra asociada. Finalmente se le solicita al entrevistado que seleccione la palabra que considera más representativa. En este estudio se utilizó como término inductor: “estudiante universitario”.

El procedimiento de análisis de las respuestas entregadas por los sujetos participantes (profesores y estudiantes) se realizó a través de un análisis interpretativo de frecuencias, que consta de dos pasos, siguiendo lo propuesto por (Kornblit y Petracci, 2004):

- Análisis de frecuencia: identifica las palabras evocadas con mayor frecuencia, comenzando un análisis de primer nivel que toma elementos del análisis de contenido
- Categorización y análisis categorial: Se levantan categorías que permiten identificar cuáles palabras se asocian a determinados núcleos semánticos, de manera de agruparlas. De esta manera se disminuye la dificultad generada por la alta dispersión que suelen tener las palabras evocadas espontáneamente.

Se trata, por lo tanto, de un estudio de carácter cualitativo, limitado al marco de carreras de las ciencias sociales y las humanidades, en dos universidades de Santiago de Chile que poseen las siguientes características: privadas creadas post 1980; que atienden mayoritariamente a EPG; con niveles de selectividad moderados a bajos.

El estudio involucró a voluntarios que accedieron voluntariamente a responder la consulta del/a entrevistador/a en espacios comunes (patios, pasillos) de las instalaciones universitarias, en horarios fuera de clases.

Fueron entrevistados un total de 90 estudiantes cuyas características se detallan en las tablas a continuación.

Tabla 1: Distribución de los estudiantes participantes por universidad y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	27	18	45
Universidad 2	23	22	45
Total	50	40	90

Tabla 2: Proporción de estudiantes participantes por sexo e institución

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	60%	40%	100%
Universidad 2	51%	49%	100%
Total	56%	44%	100%

Tabla 3: Estudiantes según trayectoria familiar en Educación Superior y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Estudiante PGEU *	68%	55%	62%
Estudiante NO-PGEU	32%	45%	38%
Total	100%	100%	100%

*Primera generación estudiante universitario = alguno de sus padres estudió en la universidad

Tabla 4: Estudiantes según trayectoria familiar en Educación Superior y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Estudiante PGEU **	74%	68%	71%
Estudiante NO-PGEU	26%	32%	29%
Total	100%	100%	100%

**Primera generación estudiante universitario = alguno de sus padres se graduó o tituló en la universidad

Además participaron 28 académicos cuyas características se detallan en la tabla siguiente.

Tabla 5: Profesores participantes por universidad y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Universidad 1	7	11	18
Universidad 2	6	4	10
Total	13	15	28

Además, para los académicos se tomó en cuenta el contexto en que realizaron sus propios estudios de pregrado. Esta distinción, que no responde a criterios estrictamente etarios, tiene un correlato con la edad de los participantes. Se consideraron los acontecimientos y el contexto político-social que marcaron la educación superior chilena, sobre todo en el área de las ciencias sociales y las humanidades. Los tres periodos identificables son:

- Grupo 1: Ingreso en primer periodo post golpe de estado; años ~1973-1980.
- Grupo 2: Ingreso en segundo periodo de dictadura; años 1981-1989.
- Grupo 3: Ingreso durante los primeros 10 años de transición post dictadura; 1990-2000~.

Tabla 6: Profesores según periodo de ingreso y sexo

	Sexo femenino	Sexo masculino	Total
Grupo 1	5	5	10
Grupo 2	4	4	8
Grupo 3	4	6	10
Total	13	15	28

4. RESULTADOS

Los 28 profesores entrevistados dieron un total de 84 palabras evocadas, en tanto que los 90 estudiantes, 262 respuestas. Se advierte una gran diferencia en la dispersión de respuestas, la que es mucho mayor entre los profesores que entre los estudiantes. Entre los primeros hay sólo cuatro palabras (ver Tabla N°10) con más de una mención de las 84 respuestas dadas. Y considerando que éstas sólo suman nueve menciones, se puede afirmar que el 89% de las respuestas resulta ser única. Por el contrario, entre los estudiantes las respuestas que utilizan una palabra única alcanzan solamente al 40,1% del total de 262 respuestas dadas. Es decir, una tasa de respuestas únicas de menos de la mitad que la de los profesores. En las respuestas de los estudiantes hay 39 palabras evocadas que poseen más de una mención, de las cuales 19 tienen a lo menos tres menciones, llegando a un máximo de 19 (ver Tabla N°11). De esta forma, se puede decir que las respuestas de los estudiantes, a diferencia de las de los profesores, son más homogéneas y parecen estar más marcadas por los discursos prototípicos que la de los académicos.

Tabla 70: Palabras evocadas en profesores con más de una mención

Palabra Evocada	Fem.	Masc.	Total
responsabilidad	1	2	3
conocimiento	1	1	2
aprendizaje	1	1	2
esfuerzo		2	2

Tabla 11: Palabras evocadas en estudiantes con más de dos menciones

Palabra evocada	Fem.	Masc.	Total
estrés	13	4	17
esfuerzo	10	6	16
estudio	7	3	10
responsabilidad	3	4	7
compromiso	4	3	7
perseverancia	5	1	6
profesional	4	2	6
carrete	2	4	6
vocación	3	3	6
futuro	3	2	5
plata	2	2	4
estudiar	1	3	4
trabajo	3	1	4
crecimiento	3		3
disciplina	1	2	3
dedicación	1	2	3
cansancio	1	2	3
estudios	2	1	3
conocimiento	2	1	3
trabajos	1	2	3

5. ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y DISCUSIÓN

5.1. Continuidades en el núcleo central

Entre los estudiantes la palabra evocada más repetida es «estrés» (17 menciones), seguida de «esfuerzo» (16 menciones) y «estudio» (13 menciones). La primera («estrés») hace mención a un estado de los estudiantes universitarios que, aparentemente, es el más distintivo de su figura, el estrés, y que sería consecuencia del trabajo extremo que hacen, o perciben que hacen. La segunda («esfuerzo»), conectada en términos semánticos a la primera, alude a una actitud: la tendencia o disposición a emplear gran fuerza física o psicológica, en este caso para el estudio. La tercera («estudio»), refiere a lo que parecería la actividad obvia de un estudiante (estudiar-aprender) la que, sin embargo, cuenta con muchas menos menciones que las que hablan de cómo debe llevarse a cabo dicha actividad. Así, pues, las tres palabras más evocadas resumen la figura de los elementos centrales de la RS, refiriéndose, en primer lugar, a una acción prototípica, el «estudiar». Segundo, alude a una determinada actitud, el «esfuerzo», es decir, a cómo deber realizar el estudiante dicha acción. Por último, describe la consecuencia de la acción realizada con dicha actitud, el «estrés», estado que termina siendo el testigo de las dos menciones anteriores.

Entre los profesores las palabras más evocadas son cercanas, en términos semánticos, a las de los estudiantes. En efecto, la más repetida es «responsabilidad» (tres menciones), seguida de «esfuerzo», «aprendizaje» y «conocimiento» (dos menciones cada una). La primera («responsabilidad»), si bien habla de un cierto esfuerzo, tiene más bien una connotación de carácter prescriptivo, casi de índole moral, sobre las conductas de los estudiantes, especialmente si se la ve en conjunto con la segunda («esfuerzo»). Es decir, casi como indicando el deber de esforzarse para ser responsable.

Luego de este par, aparecen entre los profesores dos palabras relacionadas con el estudio: («aprendizaje» y «conocimiento»). Es decir, al igual que en el caso de los estudiantes, queda esbozada la figura central del rol del estudiante. Por una parte, una acción prototípica (estudiar-aprender), y por otra, una actitud (esfuerzo) con la que debe realizarse. A éstas se le agrega un cierto imperativo de índole ético, la «responsabilidad», elemento que está ausente entre los estudiantes, y desaparece la eventual consecuencia de esta acción (estrés) que sólo es mencionado por los primeros.

Esta continuidad en los significados muestra que más allá de las diferencias o divergencias -que se presentarán más adelante-, esa actividad y esa actitud definen dos elementos fundamentales del núcleo central de la RS tanto de los profesores como de los estudiantes. En efecto, si se avanza con el análisis categorial siguiendo lo propuesto por (Kornblit y Petracci, 2004), agrupando las palabras evocadas por afinidad semántica, se visualiza con mayor nitidez los aspectos que constituyen el núcleo central de la RS y cuáles forman parte del periférico.

Para lo recién señalado se levantaron categorías que describen las afinidades semánticas de las palabras evocadas. Éstas, junto a sus definiciones se muestran en la 13.

Tabla 13: Tabla explicativa de la categorización de las palabras evocadas en Profesores

Significados asociados Definición de la Categoría
a:

Autonomía	Palabras asociadas a un aspecto específico del desarrollo personal, el que no es presentado como proyecto de vida, sino como condición de aquel y de los estudios en general. Muestran cercanía a las de desarrollo personal, pero se centran en la responsabilidad del estudiante de resolver los problemas por sí mismo/a.
Compromiso social	Palabras asociadas al sentido altruista de estudiar y formarse en una universidad. Hacen referencia a los imperativos éticos derivados del hecho de haber alcanzado un nivel privilegiado de educación con respecto al conjunto de la sociedad.
Desarrollo personal	Palabras asociadas al hecho de entender el periodo de ser estudiante como parte de un proceso de desarrollo personal amplio, más allá de los fines prácticos. Entienden al estudiante en un proceso mayor (el desarrollo), propio del ciclo vital.

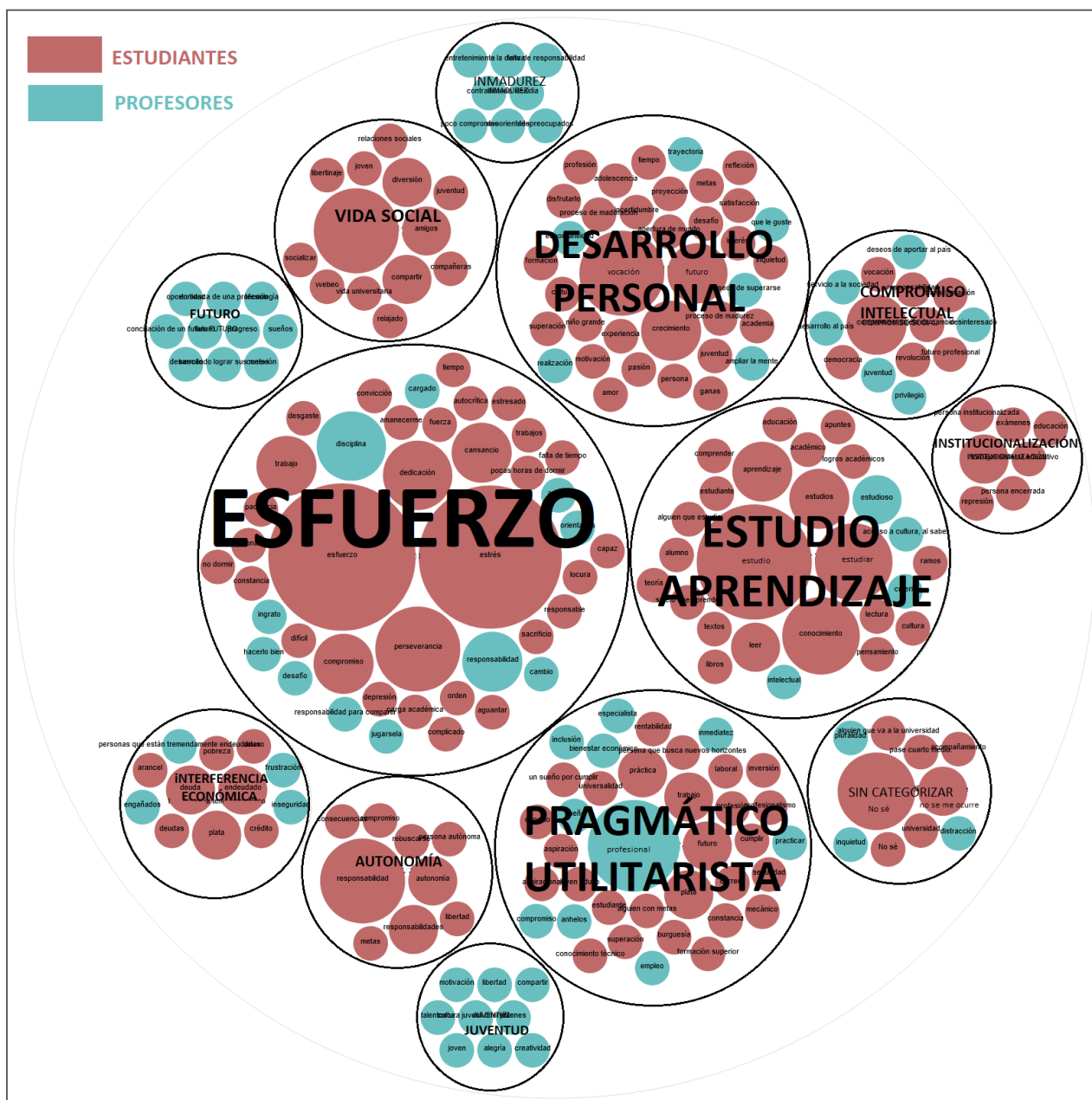
Esfuerzo	Palabras asociadas al esfuerzo o a actitudes similares, como así también a las consecuencias que ese esfuerzo provoca. Muestran una mirada entre disciplinadora (Foucault, 1976) o propia de las lógicas de las «pruebas iniciáticas» de los rituales de paso (Eláde, 2001).
Estudio-aprendizaje	Palabras asociadas al acto de estudiar o al hecho de aprender o a las consecuencias que éste tiene. Refiere a la actividad prototípica del estudiante.
Futuro	Palabras asociadas al hecho de definir al estudiante por lo que será, y no desde lo que es.
Inmadurez	Palabras asociadas a aspectos no desarrollados (o que se juzgan como no desarrollados) en los jóvenes. Refieren a lo que puede ser considerado como defecto o aspectos esperables no encontrados en los jóvenes.
Institucionalización	Palabras asociadas a la coacción de la institución social universidad (o los profesores) o del sistema de educación.
Interferencia tema económico	Significados asociados a las consecuencias económicas y sociales que tiene el sistema de arancelamiento de la educación superior chilena.
Juventud	Significados asociados a algunas de las características estereotípicas del grupo etario que compone mayoritariamente a los estudiantes.
Otras sin clasificar	Palabras sin clasificación
Utilidad y pragmatismo	Palabras asociadas al pragmatista, o basado en el principio de utilidad, para la descripción del sentido de los estudios universitarios.
Vida Social	Palabras asociadas a la preeminencia de las acciones propias del desarrollo de la vida social con pares.

En términos de frecuencia, la categoría «esfuerzo» sobresale con mucha claridad por sobre todas las demás, obteniendo poco más de un cuarto de la totalidad (26,6%) de las palabras mencionadas, como se observa en la Tabla N°14. Además, se aprecia que ésta, junto a otras tres más («estudio-aprendizaje», «pragmático-utilitarista» y «desarrollo personal»), conforma un grupo con una presencia claramente superior a las demás. Éstas cuatro congregan dos tercios de las menciones (66,7%), en tanto que las ocho restantes, sólo un tercio. Teniendo en cuenta esta diferencia, se puede afirmar que el primer grupo de categorías describe los contenidos del núcleo central, en tanto que las segundas al sistema periférico, descripción que puede verse representada en el Gráfico N°1.

Tabla 14: Frecuencias relativas de categorías en estudiantes y profesores juntos

Categoría	Estudiante	Profesor	Total general
Esfuerzo	28,9%	19,0%	26,6%
Estudio-aprendizaje	14,8%	11,9%	14,1%
Pragmático-utilitarista	13,3%	13,1%	13,3%
Desarrollo personal	14,1%	8,3%	12,7%
Vida social	7,8%	0,0%	5,9%
Compromiso social	3,7%	7,1%	4,5%
Autonomía	5,9%	0,0%	4,5%
Sin categorizar	4,4%	3,6%	4,2%
Interferencia tema económico	4,1%	4,8%	4,2%
Futuro	0,0%	11,9%	2,8%
Juventud	0,0%	10,7%	2,5%
Institucionalización	3,0%	0,0%	2,3%
Inmadurez	0,0%	9,5%	2,3%
Total general	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico 1
Representación gráfica de las frecuencias relativas de categorías en estudiantes y profesores juntos



Elaboración propia, utilizando la visualización "Circle Packing Hierarchy (weighted)" de RAWgrafics®

Se puede observar que el núcleo de la representación está fuertemente constituido por la idea o imagen de que el estudiante universitario es un sujeto que se caracteriza por su empeño o tesón. Este «esfuerzo» marca cómo debe desarrollarse la actividad que es vista como la más característica: el estudiar-aprender. Dicho en palabras de los participantes: "Que hay mucho estudio, todo el rato" (entrevistado/a n° 53).

Sin embargo, el «estudio-aprendizaje» presenta un sentido que excede la visión simplista de que «el estudiante universitario, estudia». Está definido, más bien, por el peso de la categoría anterior, el «esfuerzo», que tiene el 26,6% de las palabras evocadas. Por ello el estudio es menos visto como un proceso de formación técnico-profesional y más como la actividad en donde tiene lugar una cierta «prueba» que debe superarse (Eliade, 2001; McLaren, 1995), o como un acto disciplinante (Foucault, 1976). Así, llama la atención cómo, en tiempos de masificación y entre estudiantes mayoritariamente de primera generación, pervive esta idea propia de una institución de elite, como eran las universidades chilenas antes del proceso de ampliación de la matrícula (Brunner, 2013b; Garretón, 1985).

La tercera categoría con mayor frecuencia es la «pragmático-utilitarista» con 13,3% de las menciones. Ésta congrega aquellas evocaciones que refieren a los estudios universitarios y, por lo tanto, al estudiante desde una lógica utilitarista, es decir, aquellas que lo conciben no tanto como un sujeto en un proceso de formación personal con el que aportará a su propio desarrollo y al del país, sino como alguien que se encuentra realizando una actividad por puros fines de conveniencia utilitaria para beneficio propio. Esta visión puede bien sintetizarse en palabras de los estudiantes tales como «plata», «aspiración», «laboral», o en las de los profesores, tales como «bienestar económico», «empleo», «trabajo», entre otras. Como lo expresa descarnadamente uno de los estudiantes entrevistados: "gran parte de la gente lo hace con motivo de dinero, para ganar dinero, para introducirse quizá en la sociedad" (entrevistado/a n° 74). Se alejan, así, de cualquier alusión de formación profesional, pero sobre todo, de cualquier connotación de compromiso social o político, como era el caso de los estudiantes universitarios en Chile en las décadas de los '60 hasta los '90 del siglo pasado, cuando los que hoy son profesores fueron estudiantes (Brunner, 2013b; Garretón, 1985).

Sobre este punto, llama la atención cómo se hace presente, tanto en estudiantes como profesores, un elemento claramente vinculado a los principios filosóficos del neoliberalismo, lo que denota el influjo que esta corriente tiene sobre las creencias y constructos culturales asociados a la educación, como bien lo expone Vergara (2012) al comparar la educación republicana con la neoliberal. En efecto, esta categoría refleja una mirada sobre el rol del estudiante universitario "completamente individualista que actúa sólo movido por su propio egoísmo, y por su tendencia a minimizar sus costos y maximizar sus beneficios" (Vergara, 2012, p. 67).

Como último elemento constituyente del núcleo central, aparece el «desarrollo personal», con 12,7% de las menciones. Se trata de un elemento que contradice lo recién expuesto, por lo que matiza lo planteado en el párrafo anterior. Hay un grupo, apenas menos numeroso que aquel que entiende el rol del estudiante dentro de la lógica del desarrollo personal, en términos integrales, y no sólo como un acto pragmático de utilidad o beneficio. De esta manera se podría decir que el «estudio» y el «esfuerzo» que éste conlleva son vistos por algunos profesores y estudiantes, también, como parte de un «proceso de maduración» personal, de «apertura al mundo», para ponerlo en palabras de los mismos entrevistados.

5.2. Discontinuidades en el sistema periférico

Los elementos del sistema periférico están constituidos por las evocaciones congregadas en las categorías menos numerosas. En éstas pueden distinguirse dos grupos. Uno primero conformado por aquellos elementos que representan solamente a uno de los dos sujetos entrevistados; y el segundo por aquellos compartidos por ambos.

Comenzando por los elementos compartidos, se distinguen dos categorías. La primera («interferencia tema económico») alude al entorpecimiento producido por los aspectos económico-financieros en el despliegue de la vida universitaria de los estudiantes. Como es de esperar, el arancelamiento de las universidades chilenas (incluyendo a las que son del estado), que es de los más altos del mundo en términos relativos (OCDE, 2014), ha incidido en el desarrollo de un aspecto de la RS que entiende a este sujeto como alguien que lidia con las consecuencias económicas de esta situación. Se trata de una situación que se espera que paulatinamente pierda espacio a medida que se extienda la gratuidad (aún parcial) que establece la ley de educación superior recientemente sancionada. Sin embargo, su huella aún es profunda, representada icónicamente por las grandes protestas estudiantiles de los últimos diez años.

Entre las consecuencias de la interferencia económica destaca la evocación de «estafa» para referirse a la vida universitaria. Con esta alusión los entrevistados conjugan lo ya públicamente conocido sobre el tema del

lucro (propósitos pecuniarios) en las instituciones de educación superior chilenas (Guzmán, González, Figueroa, y Riquelme, 2014), junto con la desilusión ante el no cumplimiento de una cierta promesa, por la que estuvieron dispuestos a invertir ingentes recursos económicos. Se trata de una situación que es mucho más frecuente entre estudiantes de niveles socioeconómico más bajos, como es el caso de los EPG que no asisten a las universidades altamente selectivas, tal como bien exponen Zapata y Tejeda (2016) al analizar el problema de la publicidad en los medios de comunicación de las universidades chilenas.

La segunda, está compuesta por la categoría que congrega las evocaciones asociadas a la figura del estudiante universitario como agente de cambio social, es decir, aquellas que asocian su rol a una cierta obligación ética o compromiso con el desarrollo nacional. Es decir, visualiza al estudiante como un agente de cambio con compromiso político-social. Se trata de un aspecto que se conecta con un aspecto central de las RS de estudiante universitario de las décadas de 1960-1990 (Brunner, 2013b; Garretón, 1985), pero que parece desplazado a la periferia en los actuales estudiantes y profesores.

De manera contraria, las categorías «juventud» y «futuro» provienen en su totalidad de los profesores, no teniendo menciones entre los estudiantes. Los académicos ven, por una parte, al estudiante como un sujeto en proyección, como alguien que todavía no es; y por otra, como alguien respondiendo a los estereotipos de la juventud. Junto a ello, aparece «inmadurez», categoría que congrega las evocaciones que hacen mención a aspectos no desarrollados (o que se juzgan como no desarrollados) en los jóvenes, los que son considerados como defectos (situación que se explayará más adelante). En síntesis, esta parte del sistema periférico que corresponde solamente a los profesores muestra una mirada sobre los estudiantes que los ven a éstos como incompletos, como carentes de una serie de competencias o hábitos que se estiman necesarios. Es una mirada que soslaya los condicionamientos al desempeño académico que los contextos sociales de proveniencia provocan. Entre otros, una parte importante de los EPG se encuentran sometidos a lo que Linne denomina como "la triple exigencia" que incluye "tareas académicas con laborales y familiares" (2018, p. 137)

De manera contraria, las categorías «autonomía» e «institucionalización» recogen palabras sólo evocadas entre los estudiantes. Congregan aquellas menciones sobre vivencias propias de la etapa de desarrollo psicosocial que atraviesan: el proceso de desarrollo de su autonomía y su conjugación con su incorporación a una institución social fuertemente disciplinante, como es la universidad. Se trata de una situación especialmente aguda para estudiantes que no provienen de los sectores que tradicionalmente accedían a este tipo de educación (los EPG) y que no pocas veces perciben que su visión de mundo, su capital cultural es invisibilizado, cuando no rechazado. En efecto, la universidad, como culmen del sistema educativo agudiza el aspecto excluyente de este (Bourdieu & Passeron, 2003).

5.2. Discontinuidades del núcleo central

Las diferencias entre las RS no se circunscriben al sistema periférico. Los aspectos de continuidad presentados más arriba entre el «estudio-aprendizaje» y el «esfuerzo» incluyen dentro de sí sutiles disensiones que las convierten en verdaderas divergencias. La explicitación de éstas permite delinear con más precisión la diferencia de los elementos centrales de las RS de estudiantes y profesores.

Si se profundiza en la categoría «estudio-aprendizaje», se advierte que las palabras evocadas por los profesores se centran claramente en el aprendizaje, en tanto que las de los estudiantes más en el estudio mismo. Es decir, estos últimos describen la imagen de sí mismos en torno a la actividad realizada a secas (el estudio), mientras que los profesores en el resultado aguardado como fruto de dicha actividad (el aprendizaje, el conocimiento).

Sobre el «esfuerzo», los discursos que explican su significado permiten ver que entre los profesores tiene un cariz disciplinante que se manifiesta en la prevalencia de palabras como «responsabilidad», «dedicación», «compromiso», que son mucho menos frecuentes en términos relativos entre los estudiantes. Se puede entender, entonces, que el foco en el aprendizaje de los profesores no sólo incluye adquisición de «conocimientos», sino que tiene un componente actitudinal, de moldeamiento del sujeto, cercano a la lógica del disciplinamiento planteado por Foucault (1976). Desde esta perspectiva, el «esfuerzo», la «responsabilidad», forma parte del proceso de formación profesional que plantea explícita o implícitamente la institución educativa universidad.

Por su parte, entre los jóvenes, el «esfuerzo» es visto desde una perspectiva más cercana a la de prueba iniciática, propia de la lógica del ritual de paso. El estudiante sigue siendo visualizado como un ser en estado de prueba extrema, con la que, de salir airoso, testimoniaría su idoneidad. Se carga así su figura de una impronta propia del mundo del ritual, tal como es recogida por McLaren (2001) e Illich (1971) al analizar el sistema escolar, o como lo plantea Elíade (1995) al analizar las grandes instituciones de Occidente, entre otras al sistema educativo. En las explicaciones de los estudiantes se evoca la épica heroica, condensadas en frases como: "no cualquiera llega a la universidad" (entrevistado/a n° 46); "a la universidad se puede llegar, pero mantenerse, eso es lo difícil" (entrevistado/a n° 37); "hay días en los que uno no para, noches en las que uno no duerme" (entrevistado/a n° 37). Es decir, los entrevistados se refieren al «esfuerzo» como el resultante de ser parte de algo mayor (implícito) que conlleva ser sometido a examen para poder ser considerado «universitario». Así, su rol principal, en tanto que estudiante, es recorrer este periodo exitosamente. Se trata de una prueba de máxima importancia, pues tal como lo manifiesta uno de los participantes, es "el proceso más grande que tienes en tu vida" (entrevistado/a n° 18). Se aprecia, entonces, que el «esfuerzo» involucrado en el «estudiar» no es visto por los alumnos como un acto de formación o preparación profesional en términos técnicos, sino que más bien como la actividad a través de la cual se crea un nuevo sujeto, como lo plantea la lógica del rito iniciático.

Parte de la divergencia explicitada en los párrafos anteriores aumenta cuando se leen las palabras evocadas por los profesores en el contexto de las explicaciones que dieron sobre éstas. En efecto, «responsabilidad» y «esfuerzo» se refieren a cualidades que los profesores no advierten o encuentran que se presentan de manera insuficiente en los actuales estudiantes. Es decir, consideran que los jóvenes con los que ellos trabajan no son, o no serían, lo bastante responsables ni esforzados. Es decir, la divergencia aumenta, como se planteó, toda vez que la RS de los profesores aparece como desajustada con lo que perciben que sucede en las salas de clases. Otro tanto sucede con «conocimiento» y «aprendizaje», pues los profesores entienden que los jóvenes hoy no desarrollan los aprendizajes (y, por lo tanto, los conocimientos) que ellos conciben o estiman que debieran desarrollar.

Se observa, entonces, que las palabras evocadas por los profesores hacen referencia a la representación social del rol de estudiante universitario, pero que éstas describirían a los actuales estudiantes en términos de sus eventuales carencias, por lo que estas descripciones, junto con delinear cómo son los estudiantes a sus ojos, se convierten a la vez en el testimonio de una expectativa insatisfecha. Así, si se asume que un rol se define en buena parte por los aspectos prescriptivos y de expectativas (lo que debe o se espera que haga el sujeto que ocupa un determinado puesto social) (Berger y Luckmann, 2001), entonces se puede decir que este desajuste resulta en un juicio implícito por parte de los profesores: estos jóvenes no parecen, o no son, buenos estudiantes universitarios. Esta visión puede iconizarse con la aseveración de la ministra de educación para el año 2016, quien sostuvo taxativamente en una disertación pública que "las universidades masivas son de baja exigencia académica" (Henríquez, 2016, para. 3), o con las aún peores expresiones de un decano de una universidad que acoge principalmente a EPG, el que quejándose del nivel académico de ellos, sostuvo que "no tienen cultura, no tienen sofisticación" (Núñez, 2012, para. 5).

La situación recién descrita permitiría explicar por qué la palabra más repetida por los estudiantes (estrés) no tiene menciones entre los profesores. Éstos no visualizan las condicionantes que los contextos sociales de origen de estudiantados mayormente compuestos por EPG, ni parecen percibir los eventuales efectos de sus exigencias académicas, que es justamente lo que más marcan los estudiantes. Por el contrario, entienden que las exigencias actuales son mucho menores que las que ellos tuvieron que afrontar en su época de estudiantes, reflejando una creencia instalada en el sentido común del mundo académico (González, 2014).

Sin entrar a discutir si esta diferencia de exigencias es real o imaginada, sobre este punto se pueden inferir dos consecuencias: primero, hay un problema de adecuación curricular que por un lado afecta a los estudiantes (provocando estrés) y por otro a los profesores, que sienten que no realizan el trabajo que realmente debieran hacer (exigir más); segundo sigue viva, ente los estudiantes, la visión mítica sobre la educación, en donde los estudios y la etapa de ser estudiante universitario se viven como un ritual de paso que incluye una prueba iniciática que conducen a un nuevo estado.

6. CONCLUSIONES

A partir de los análisis presentados, se puede apreciar los aspectos de continuidad y los de divergencia entre las RS de los profesores y la de los estudiantes acerca del rol de estudiante universitario. La mayor discontinuidad se da en el sistema periférico, el que es claramente diferente, según el actor, en tanto que tratándose del núcleo central se aprecia una situación ambigua. Es decir, se aprecia continuidad, pues en ambos actores prevalecen de las categorías «estudio-aprendizaje» y «esfuerzo», pero a la vez, una discontinuidad en la forma en que estos son entendidos.

Más allá de poder dar un juicio categórico sobre si se trata de una misma RS o de dos distintas, que no es el propósito de esta investigación, se puede señalar que la distancia que tienen las RS de los estudiantes de aquella de los profesores por una parte muestra que se trata de un proceso de paulatino alejamiento de ambas y por otra confirma el problema planteado en la introducción: quienes conducen el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la institución educacional, es decir los profesores, no entienden lo mismo, no se representan de igual manera, cual es el rol que deben cumplir los estudiantes dentro de la institución. Así, los profesores preparan sus clases para un tipo de estudiante que no está presente en sus salas, pues el que sí está, no han hecho suyo el conjunto de reglas implícitas propias del mundo académico, esas que les permitirían a los EPG "decodificar mecanismos institucionales implícitos y no dichos" (Linne, 2018, p. 130) para poder desarrollar una trayectoria académica adecuada; lamentablemente, el conocimiento de esas reglas implícitas está estrechamente asociado al capital cultural del sector social de origen.

Tal como se planteó, esta situación hace previsible todo tipo de problemas en la docencia de aquellos académicos, que sin advertirlo se encuentran preparando y realizando clases a sujetos que no cumplen con aquello que ellos estiman que debieran realizar. Los problemas de abandono de las carreras, parecen confirmarlo. Así, más allá de las miradas economicistas que entienden a este problema como uno de ineficiencia de las instituciones universitarias en el uso de sus recursos, o como de ineficacia en la docencia, aparece uno mayor de carácter ético que debiera resultar inaceptable. Estos abandonos, finalmente, no hacen sino confirmar la situación de subalternidad que marca la historia de las familias de la mayoría de los estudiantes que son el primero de su familia que accede a la universidad. Sin embargo, y lamentablemente, como sostiene Bernasconi en las universidades "predomina la actitud, explícita o no, de 'culpar' al estudiante por su falta de preparación" (Bernasconi, 2014, p. 10).

Referencias bibliográficas

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Akalu, G. A. (2016). Higher education 'massification' and challenges to the professoriate: do academics' conceptions of quality matter? *Quality in Higher Education*, 22(3), 260–276. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1266230>
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernasconi, A. (2014). *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2009). *Educación Superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Universiteit Leiden. <https://doi.org/10.1080/00140139.2017.1323121>
- Brunner, J. J. (2013a). ¿Cómo se viene la mano? Posibles escenarios futuros de la educación superior chilena. *Clave de Políticas Públicas*, 16, 1–16.
- Brunner, J. J. (2013b). De elite a masa a universal: algunos impactos de la masificación. In *“Simposio sobre Educación Superior de Masas*. Santiago. Retrieved from <http://www.brunner.cl/?p=8211>
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior,

- nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad En La Educación*, 32, 43–76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- CNED. (2018a). *Matrícula total de Educación Superior , años 2005-2018. INDICES Educación superior*. Retrieved from <http://cned.cl/indices/matrícula-sistema-de-educación-superior>
- CNED. (2018b). *Resumen Sistema Retención Primer Año por Cohorte*. Retrieved from <http://cned.cl/indices/retención-primer-año>
- Contreras, Marisol Alejandra; Corbalán, Francisca y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada. *Revista Electrónica Latinoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(1).
- Eliade, M. (2001). *Mitos, sueños y misterios*. Barcelona: Kairós.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Ana Maria Ezcurra (Universidad Nacional de General Sarmiento)*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garretón, A. (1985). *Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, C. (2014). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371–408). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Guzmán, J. A., González, M., Figueroa, J. P., y Riquelme, G. (2014). *La gran estafa: Como opera el lucro en educación superior*. Santiago: Catalonia.
- Henríquez, J. (2016, July 26). Del Piano se disculpa por decir que U. Autónoma “se coló” en la gratuidad. *La Segunda*, p. 10. Retrieved from <http://impresa.lasegunda.com/2016/07/26/A/002VN1KI/Q52VNECO>
- Illich, I. (1971). La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada; en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo. *Tercer Mundo*, 3, 1–10.
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología Social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469–494). Barcelona: Paidós.
- Kornblit, A. L., y Petracci, M. (2004). Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis. In F. G. Beltramino (Ed.), *Metodologías Cualitativas en ciencias sociales* (pp. 91–112). Buenos Aires: Biblos.
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria . Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129–147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Merton, R. K. (1995). *Teoría y Estructura Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Núñez, L. (2012, May 14). Despiden a decano por cuestionar falta de “sostificación” de alumnos. *El Mercurio Online*. Retrieved from <https://www.emol.com/noticias/nacional/2012/05/14/540490/piden-renuncia-de-decano-de-usan-sebastian-por-cuestionar-capacidad-intelectual-de-sus-alumnos.html>
- OCDE. (2014). *Education at a Glance 2014*. OCDE. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Rodríguez Garcés, C. R., y Padilla Fuentes, G. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia-Educacion*,

12(2), 195–206. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.376>

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom.: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Developmen*. New York: Irvington Publishers.

Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

SIES. (2018). *Informe retención de 1er año de pregrado, cohortes 2013-2017*. Retrieved from http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/12/informe_de_retencion_sies_2018_02102018-1.pdf?x55840

Vergara, J. (2012). El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile. *Polisemia*, 8(13), 62–73. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.8.13.2012.62-74>

Zapata, G., y Tejada, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y misleading advertising in higher education: definitions, regulations, and a review of written press advertising. *Calidad En La Educación*, 44, 197–242.

Fecha de recepción: 5/12/2018

Fecha de aprobación: 29/4/2019